



**Universidade de
Aveiro**

Departamento de Educação

2012

**Maria Manuela de
Sousa Freitas Almeida**

**O processo de aprendizagem de ELE: um estudo
com alunos de Secundário**



**Universidade de
Aveiro**

2012

Departamento de Educação

**Maria Manuela de
Sousa Freitas Almeida**

**O processo de aprendizagem de ELE: um estudo
com alunos de Secundário**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Profª. Doutora María Jesús García Méndez, Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu marido e às minhas filhas pelo apoio constante.

O júri

Presidente

Prof^a. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Barreira Moreno
Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora María Jesús García Méndez
Leitora de Espanhol do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Não poderia concluir este percurso sem deixar aqui uma nota para todos aqueles que me acompanharam neste projeto.

Em primeiro lugar ao meu marido, companheiro dedicado e amigo que me apoiou em todos os momentos e sem o qual teria sido muito difícil alcançar esta meta.

À minha orientadora Prof^a. Doutora María Jesús García Méndez pela sua disponibilidade, amizade e constante encorajamento.

À Prof^a. Doutora. Filomena Rosinda de Oliveira Martins pela forma como sempre soube gerir as situações e acompanhou os mestrandos, demonstrando grande profissionalismo e uma disponibilidade incondicional.

Às minhas filhas, que sempre acreditaram em mim e prescindiram muitas vezes do meu apoio quando dele necessitavam.

À minha mãe, que me incentivou a continuar nos momentos de maior desânimo.

Aos meus irmãos que acompanharam a minha mãe sempre que ela precisou e compreenderam muitas das minhas ausências.

Ao meu saudoso pai que incutiu sempre em mim o desejo de ir mais além e cujo lema era “o saber não ocupa lugar”.

Aos meus sogros pelo apoio dado ao longo destes anos.

Aos colegas de mestrado, pelo companheirismo e pelo apoio dado ao longo de um ano que exigia muitos sacrifícios, em especial ao Daniel.

Aos meus alunos do 10ºB por terem aceitado participar neste projeto, mostrando-se sempre recetivos e solidários.

A todos o meu profundo reconhecimento!

palavras-chave

Aquisição /Aprendizagem de ELE. Proximidade entre a LM e ELE.
Facilidade(s) / constrangimentos. Interferência da LM.

resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado a partir de um projeto de intervenção e de investigação, desenvolvido na componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada, que teve como principal objetivo analisar a(s) facilidade(s)/constrangimentos evidenciados por alunos portugueses na aquisição/aprendizagem de ELE. O nosso estudo foi desenvolvido junto de uma turma de espanhol do curso científico-humanístico do 10.º ano, nível de iniciação.

Neste referido projeto, privilegiámos como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário realizado aos alunos participantes no projeto, durante o decorrer do ano letivo. Anotaram-se igualmente os erros escritos que os alunos repetiam com maior frequência: em testes e/ou textos produzidos por estes, a fim de verificar aqueles que se devem ao processo de interferência da LM.

Os resultados permitiram-nos concluir que o facto de o português e o espanhol serem línguas próximas pode efetivamente facilitar a aprendizagem desta língua estrangeira, comparativamente com outras línguas. No entanto, os alunos ficaram sensibilizados no sentido de que é necessário ter consciência de que nem sempre a proximidade ajuda no processo de aprendizagem pois aperceberam-se de que há dificuldades que nem sempre são fáceis de ultrapassar e que muitas delas advêm da própria semelhança entre as duas línguas.

Concluímos que esses mesmos resultados sugerem ainda que os alunos têm a noção de que recorrem à LM quando não sabem determinados termos ou estruturas morfosintáticas em espanhol, originando-se interferências da LM nas suas produções escritas, pelo que devem assumir esta realidade com respostas de maior empenho no estudo da LE/Espanhol, de modo a que esses erros não venham posteriormente a ser fossilizados.

palabras clave

Adquisición / Aprendizaje. Proximidad entre la LM y ELE. Facilidad y dificultades. Interferencia de la LM.

resumen

El trabajo que presentamos se ha hecho partiendo de un proyecto de intervención-acción desarrollado a lo largo de la *Práctica pedagógica supervisada*, con el objetivo de analizar la facilidad y las dificultades que el alumnado lusohablante manifestó tener en el proceso de adquisición/aprendizaje de ELE. Este estudio se ha aplicado en una clase de español -nivel de Iniciación-, con estudiantes del 10º año de Secundaria.

En dicho proyecto privilegiamos como instrumentos de recogida de datos las encuestas mediante cuestionarios hechos a los alumnos, durante todo el año lectivo. Se han anotado asimismo los errores de sus producciones escritas, a través de pruebas de evaluación y/o textos orientados a verificar los fenómenos que tienen lugar en el proceso de interferencia de la LM.

Los resultados nos han permitido concluir que el hecho de que el portugués y el español sean lenguas próximas puede facilitar la enseñanza/aprendizaje de éste como lengua extranjera, por comparación con otras lenguas. No obstante, los aprendices se han percatado de que existen dificultades que no siempre son fáciles de superar, sintiendo igualmente la necesidad de concienciarse ante y por la semejanza habida entre las dos lenguas.

Así pues, concluimos que esos mismos resultados indican que los alumnos recurren a la LM cuando no conocen el vocabulario y/o determinadas estructuras morfosintácticas en español, provocando así la aparición de numerosas interferencias de la LM en sus producciones escritas; por esta razón, sugerimos respuestas de mayor interés y estudio por parte de los aprendices de ELE, a fin de evitar el error y una posible fosilización.

keywords

Acquiring/learning of SFL. Similarity between L1 and SFL.
Facility/constraints. L1 transfer errors.

abstract

The present final trainee report was elaborated based on an intervention and investigation project developed within the component of supervised practical pedagogy. Its main goal was to analyse the facility/constraints shown by Portuguese students acquiring/learning SFL. Our study was based on a Spanish class from the Scientific/Humanistic course from the 10th grade at beginner level.

In this Project we gave importance to questionnaires as a tool for gathering information, which were given to students who participated in the project during the course of the academic year. Notes were taken on written mistakes that students repeatedly made either in tests or texts produced by them, in order to verify which of those were caused by L1 interference.

The results enable us to conclude that the fact that Portuguese and Spanish are similar languages can effectively facilitate the learning of this foreign language, in comparison to other languages. However, the students became aware of the fact that the similarity of a language is not always a helpful aspect in the learning process because they realized that there are difficulties that aren't always easy to overcome many of these difficulties originated in the very similarity of both languages.

We concluded that those very same results further suggest that the students are fully aware that they resort to L1 when they do not know lexis, phrases or syntax in Spanish. Hence, L1 transfer errors occur in their written texts, in which case, they must acknowledge that reality by making a bigger effort when it comes to studying an FL/Spanish, so that those errors do not become fossilized in future.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	i
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ii
ÍNDICE DE TABELAS.....	iii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	v
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
LISTA DE ABREVIATURAS	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PRÓXIMAS	7
INTRODUÇÃO	9
1. Aquisição de línguas e aprendizagem de línguas.....	9
2. Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) por alunos falantes de língua portuguesa 12	
3. Preponderância dos aspetos positivos na aprendizagem de línguas próximas.....	14
4. Facilidade(s) e constrangimentos na aquisição das competências básicas (compreensão oral e escrita /expressão oral e escrita)	17
5. A tradução como estratégia de consciencialização e de contraste na aprendizagem de línguas próximas.....	20
CAPÍTULO II - A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E FENÓMENOS DECORRENTES ..	25
INTRODUÇÃO	27
Fenómenos que ocorrem na aprendizagem de línguas estrangeiras:	27
1. A transferência	27
2. A interferência.....	28
3. A interlíngua.....	30
4. A fossilização	31
CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....	33
INTRODUÇÃO	35
Enquadramento e apresentação do estudo:.....	35
1. Metodologia de investigação: a investigação-ação	35
2. Contexto de emergência do estudo.....	39
3. Questões e objetivos de investigação	40
Apresentação do projeto de intervenção e investigação:	41
1. Caracterização do contexto e dos elementos participantes.....	41
Instrumentos e procedimentos de recolha de dados:	44

1. O inquérito por questionário	44
2. Anotação dos erros mais frequentes	47
3. Objetivos do inquérito por questionário e da tabela dos erros mais frequentes	47
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	51
INTRODUÇÃO	53
Metodologia e análise de dados:	53
1. A análise de conteúdo	53
2. A análise qualitativa e quantitativa	55
Análise de dados utilizados	56
Enquadramento geral dos objetivos de investigação e interpretação dos resultados:.....	59
1. Objetivo 1: <i>Avaliar em que medida aprender uma língua estrangeira próxima facilita a sua aprendizagem</i>	59
2. Objetivo 2: <i>Detetar a(s) facilidade(s) e constrangimentos evidenciados pelos alunos na aquisição/aprendizagem de ELE</i>	72
3. Objetivo 3: <i>Diagnosticar os principais fatores geradores das suas dificuldades</i>	83
4. Objetivo 4: <i>Verificar quais os erros mais frequentes, em aprendentes de Secundário, nível de iniciação, no caso particular da sua produção escrita</i>	86
5. Objetivo 5: <i>Classificar na amostra do corpus recolhido os erros causados pela interferência da LM</i>	88
CONCLUSÕES FINAIS	91
LIMITAÇÕES DO PROJETO	97
PERSPETIVAR O FUTURO.....	99
BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA	101
ANEXOS.....	107
ANEXO 1 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	109
ANEXO 2 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (VERSÃO TRADUZIDA).....	123
ANEXO 3 – RESPOSTAS DOS ALUNOS AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO.....	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos do inquérito por questionário e da tabela dos erros mais frequentes.....	47
Quadro 2: Objetivos de investigação e perguntas selecionadas dos inquéritos efetuados	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Escola Secundária de São Pedro do Sul	41
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Razões apresentadas pelos alunos para terem optado por Espanhol como Língua estrangeira (ELE).....	60
Tabela 2: A proximidade entre a LM e ELE como fator de facilidade, ou não, na aprendizagem dos alunos.....	60
Tabela 3: Dificuldades ou não, manifestadas pelos alunos, no início da aprendizagem de ELE.....	61
Tabela 4: Diferenças sentidas pelos alunos na aprendizagem de ELE comparativamente com outras línguas estrangeiras estudadas anteriormente	62
Tabela 5: A LM como fator facilitador, ou não, da compreensão/aquisição de alguns conteúdos em ELE, na perspetiva dos alunos	63
Tabela 6: Perspetiva dos alunos relativamente às diferenças existentes no vocabulário referente à roupa e acessórios, entre a sua LM e ELE	63
Tabela 7: As semelhanças entre a LM e ELE como fator facilitador, ou não, na aquisição do novo vocabulário, na perspetiva dos alunos.....	64
Tabela 8: Perspetiva dos alunos sobre se a semelhança entre a LM e ELE apresenta apenas aspetos positivos.....	71
Tabela 9: Dificuldades na compreensão oral e escrita de ELE evidenciadas pelos alunos	72
Tabela 10: Dificuldades na expressão oral e escrita de ELE evidenciadas pelos alunos	73
Tabela 11: Necessidade de rever, ou não , o novo vocabulário na perspetiva dos alunos	73
Tabela 12: Existência, ou não, de semelhanças entre os graus dos adjetivos em Português e Espanhol, na perspetiva dos alunos	75
Tabela 13: Dificuldades sentidas pelos alunos na aplicação deste conteúdo gramatical	75

Tabela 14: Aspectos a rever, ou não, relativamente aos graus dos adjetivos, na perspetiva dos alunos	75
Tabela 15: Perspetiva dos alunos em relação à facilidade, ou não, do <i>Pretérito Imperfecto</i>	76
Tabela 16: Dificuldades, ou não, sentidas pelos alunos na aplicação deste conteúdo gramatical	77
Tabela 17: Aspectos a rever, ou não, relativamente ao <i>Pretérito Imperfecto</i> , na perspetiva dos alunos	77
Tabela 18: Perspetiva dos alunos em relação à facilidade, ou não, do <i>Pretérito Indefinido</i>	78
Tabela 19: Dificuldades, ou não, sentidas pelos alunos na aplicação deste conteúdo gramatical	79
Tabela 20: Aspectos a rever, ou não, relativamente ao <i>Pretérito Indefinido</i> , na perspetiva dos alunos	79
Tabela 21: Perspetiva dos alunos em relação à facilidade, ou não, do <i>Pretérito Perfecto</i>	81
Tabela 22: Dificuldades, ou não, sentidas pelos alunos na aplicação deste conteúdo gramatical	81
Tabela 23: Perspetiva dos alunos quanto à facilidade, ou não, em distinguir este tempo verbal do <i>Pretérito Indefinido</i>	82
Tabela 24: Perspetiva dos alunos sobre a existência de Interferências da LM nas suas produções orais e escritas	83
Tabela 25: Perspetiva dos alunos sobre a Interferência dos erros na comunicação, e em particular na produção escrita em ELE	85
Tabela 26: Erros mais frequentes na produção escrita dos alunos	86

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Profissão dos pais	42
Gráfico 2: Profissão das mães	43
Gráfico 3: Grau de semelhança no <i>Pretérito Imperfecto</i> , em Português e em Espanhol, numa escala de 1 a 10.....	65
Gráfico 4: Grau de semelhança neste tempo verbal em Português e em Espanhol, numa escala de 1 a 10	66
Gráfico 5: Perspetiva dos alunos sobre os tempos/modos verbais mais fáceis, por ordem decrescente	67
Gráfico 6: A semelhança entre a LM e ELE como fator de facilidade, na perspectiva dos alunos	68
Gráfico 7: Perspetiva dos alunos sobre os conteúdos gramaticais mais fáceis, por ordem decrescente	69
Gráfico 8: Perspetiva dos alunos sobre os conteúdos gramaticais que apresentam mais semelhanças com a sua LM	70
Gráfico 9: A semelhança entre a LM e ELE como fator de facilidade, ou não, na aquisição/compreensão dos conteúdos gramaticais anteriores	70
Gráfico 10: Grau de dificuldade na aquisição do léxico estudado, numa escala decrescente de 1 a 10.....	74
Gráfico 11: Grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical, numa escala de 1 a 10.....	76
Gráfico 12: Grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical, numa escala decrescente de 1 a 10	78
Gráfico 13: Grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical, numa escala decrescente de 1 a 10	80

Gráfico 14: Grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical, numa escala decrescente de 1 a 1082

Gráfico 15: Fatores que os alunos consideram estar na origem dos erros, nas suas produções escritas em ELE84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Inquéritos por questionário.....	110
Anexo 2: Inquéritos por questionário (versão traduzida)	124
Anexo 3: Respostas dos alunos aos inquéritos por questionário	134

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de erros

ASL – Aquisição de segundas línguas

ELE – Espanhol língua estrangeira

Espanhol/ LE – Espanhol língua estrangeira

I-A – Investigação Ação

LE – Língua estrangeira

L1 – Língua 1

L2 – Língua 2

LM – Língua materna

SLA – Second language acquisition

EPL – Estrutura psicológica latente

INTRODUÇÃO

“Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos”.

(I. Alarcão, 1996: 187)

Na atualidade, a língua espanhola, fruto das novas necessidades, tem adquirido grande importância, daí que a sua aprendizagem como segunda língua, tenha vindo a revelar um crescimento significativo em vários países, nomeadamente em Portugal, fazendo parte do currículo do sistema de ensino em muitas escolas portuguesas. Esta nova realidade exige que os docentes de Espanhol se questionem e reflitam acerca da renovação de estratégias de ensino-aprendizagem desta língua e criem materiais didáticos atrativos que respondam às novas necessidades.

É evidente que para docentes de línguas estrangeiras, nomeadamente de Francês durante vários anos, e muito recentemente de Espanhol, não passa de modo algum despercebida esta realidade, assim como a noção de facilidade que existe *a priori* em torno da aprendizagem desta língua estrangeira próxima do Português. A aprendizagem de uma língua com as mesmas raízes românicas provoca obviamente facilidades e constrangimentos decorrentes da semelhança que existe entre as duas línguas, facto que constitui um desafio para os docentes de Espanhol. Efetivamente, em termos de experiência, lecionar uma língua próxima ou outra mais afastada da nossa língua materna, apresenta algumas diferenças que merecem destaque, a começar pelo facto de na primeira ser possível empregar a língua meta desde o início da aprendizagem, sendo interessante verificar as atitudes dos alunos face ao choque linguístico, que por norma são muito positivas, pois manifestam grande curiosidade e expectativas que, por sua vez, nos motivam e nos dão vontade de continuar a ser professores, apesar de todas as contingências existentes em torno desta profissão. Foi com base nestes pressupostos e querendo dar resposta ao nosso principal objetivo de investigação, que se prende sobretudo com a(s) facilidade(s)/constrangimentos evidenciados por alunos portugueses na aquisição/aprendizagem de ELE, que surgiu a ideia deste estudo, o qual consideramos pertinente, na medida em que constitui uma realidade, quer para todos os docentes portugueses que ensinam Espanhol como língua estrangeira, quer para os alunos que a aprendem. Assim, pretende-se com este estudo, realizado com alunos de 10º ano, nível 1, tecer algumas considerações acerca desta e de outras questões que estão intimamente relacionadas entre si. Vários estudos acerca desta matéria fazem-nos refletir acerca desta realidade e alertam-nos para o facto de que a semelhança poderá ser uma forte aliada no processo de aprendizagem de uma segunda língua, apresentando no entanto um desafio para o aluno, decorrente dessa mesma semelhança, devido à grande influência da sua

língua materna, que conduz a interferências linguísticas. Nesta perspetiva, a semelhança pode, muitas vezes, dificultar o desempenho e a competência comunicativa, o que ocorre quando se parte do princípio de que uma língua próxima é relativamente simples de ser aprendida, esquecendo que todas as línguas apresentam as suas especificidades.

Poder-se-á efetivamente, levantar a questão “se aprender uma língua estrangeira próxima é mais fácil e se é possível realmente adquirir uma competência linguística e comunicativa suficiente, principalmente nas primeiras etapas de estudo dessa segunda língua (Venturi, 2008, p. 11). Responder a esta questão não constitui de modo algum tarefa fácil, pelo que no nosso projeto tentamos dar resposta a esta e outras questões.

O papel da tradução, embora não seja explorado neste estudo, é referido como estratégia cognitiva na aprendizagem de segundas línguas, já que segundo alguns autores esta constitui uma “atividade de consciencialização contrastiva para minorar as interferências e sua fossilização” (Calvo Capilla & Ridd, 2009).

É evidente que ao referirmo-nos ao processo de aprendizagem de segundas línguas, não poderiam ser descurados os fenómenos que ocorrem, nomeadamente, a transferência, a interferência, a interlíngua e a fossilização, pelo que estes são referenciados neste estudo de forma teórica, com o objetivo final de identificar alguns dos erros dos alunos, que se devem em geral ao fenómeno da interferência.

O presente relatório organiza-se em duas partes: na primeira definimos o enquadramento teórico, o qual se divide em dois capítulos (I e II). No primeiro, pareceu-nos relevante tecer algumas considerações sobre a aquisição/aprendizagem de línguas, mais concretamente das línguas próximas, por falantes de língua portuguesa, assim como abordar vários aspetos que se prendem em torno desta temática; no segundo capítulo fazemos referência a alguns fenómenos que ocorrem na aprendizagem de línguas estrangeiras, temática esta que não constituindo o tema principal do nosso estudo, será abordada de uma forma sintetizada. A segunda parte contempla o estudo empírico propriamente dito, sendo igualmente dividido em outros dois capítulos (III e IV). No terceiro capítulo, designado por “Orientações metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação”, apresentamos o projeto de investigação e intervenção que desenvolvemos, referindo que se trata de um estudo com características de investigação-ação, tendo sido selecionados como instrumentos de recolha de dados o ‘inquérito por questionário’, além da seleção de alguns erros mais sistemáticos dos alunos, no sentido de

tentarmos aferir aqueles que se devem ao fenómeno da interferência. No quarto capítulo, “Análise dos dados e interpretação de resultados”, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos. Seguem-se finalmente as “Conclusões”, as “Limitações ao nosso estudo” e as “Perspetivas de futuro” tecidas em torno do nosso projeto.

Esperamos que o presente estudo possa levar-nos enquanto docentes de Espanhol a perspetivar o ensino desta língua, em franco crescimento no nosso país, de um modo mais abrangente e contribuir para levantar o véu a algumas questões que merecem o nosso estudo e reflexão, permitindo o enriquecimento das nossas práticas letivas.

CAPÍTULO I - AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PRÓXIMAS

“Second language acquisition is sometimes contrasted with second language learning on the assumption that these are different processes.”

(R. Ellis, 1986: 6)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos ao enquadramento teórico do nosso projeto de intervenção e de investigação. Deste modo, tendo em consideração a temática do nosso estudo, pareceu-nos pertinente começar por abordar as questões relacionadas com a aquisição e aprendizagem de línguas, as quais detêm um papel relevante nos estudos linguísticos. Seguidamente, teceremos algumas considerações sobre o interesse crescente da aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira por alunos falantes de língua portuguesa, realidade da qual não nos podemos alhear nos dias de hoje. Dado que na aprendizagem de línguas próximas é inegável que existem facilidades e constrangimentos, abordaremos primordialmente este aspeto, não deixando igualmente de referir a importância da tradução, na medida em que esta constitui uma estratégia de consciencialização e de contraste na aprendizagem de línguas próximas.

1. Aquisição de línguas e aprendizagem de línguas

A dicotomia ‘aquisição de línguas’ e ‘aprendizagem de línguas’ não é recente e originou inúmeras polémicas, ainda que nas últimas décadas tenha tomado um papel predominante nos estudos linguísticos. Segundo Martín Martín (2000), já no século passado De Quincey salientou tal dualidade, que um século mais tarde Palmer designa como *aquisição espontânea da linguagem e aprendizagem consciente da linguagem*. Mais recentemente, esta dualidade é vista sob distintas óticas, como por exemplo, ‘implícito / explícito’; ‘aquisição / aprendizagem’; ‘uso de destrezas / obtenção de destrezas’; ‘regras de expressão / regras de referência’; ‘fluidez / precisão’. O autor refere ainda que atualmente se pode considerar que as duas perspetivas são necessárias e completam-se: “En la actualidad se tiende a considerar que ambos enfoques en el acercamiento a una L2 – especialmente en contexto de LE y con adultos – son necesarios y complementarios, sin sacralizar ninguno” (ibidem, p. 53).

Os termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ ainda que sejam frequentemente utilizados de uma forma indistinta, não é, por vezes, fácil entender as diferenças existentes entre eles, e a tendência dominante na atualidade consiste em utilizar o termo ‘aquisição’ para referir-

se conjuntamente aos processos de aquisição e aos de aprendizagem. Aludindo a este tema, Fernández (2005, p. 37), salienta que “los términos ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’, aplicados a las lenguas, se refieren los dos al proceso de interiorización de las reglas de la nueva lengua y en ese sentido son sinónimos”. Mas, segundo Martín Martín (2004) “aunque frecuentemente utilizados de forma indistinta, los términos aprendizaje y adquisición tienen significados diferentes en su origen” (ibidem, p. 261)”.

Para Thatcher (2000, como citado em Martín Martín, 2004) o termo ‘aquisição’ refere-se à língua materna (L1); as restantes línguas (L2) não se adquirem, aprendem-se. Na opinião de alguns autores, nomeadamente de Martín Martín (2000), entre as várias versões que surgiram nas duas últimas décadas, a distinção entre ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ apresentada por Krashen foi a que teve maior sucesso na década de 1970 e inícios dos anos 80, sendo uma referência no que respeita a esta questão. Krashen (1981, como citado em Martín Martín, 2004) considerava a existência de dois conhecimentos independentes que subjazem à aquisição de uma segunda língua: o sistema adquirido e o aprendido. Assim, a aquisição de uma LE consiste num processo subconsciente semelhante ao que a criança utiliza ao aprender a sua língua materna, sendo assim adquirida por simples contacto direto, em ambiente informal; por seu lado, a aprendizagem é um processo consciente, que implica o estudo formal da LE em contexto de sala de aula, com a presença de um professor, na qual o aprendente é levado a ter em consideração a forma e as regras gramaticais. Também na perspetiva de Ellis (1986) a aquisição de uma segunda língua contrasta muitas vezes com a aprendizagem; e ambas consistem em diferentes processos: o termo ‘aquisição’ é usado quando se refere a *captar* uma segunda língua, enquanto o termo ‘aprendizagem’ é usado quando se faz referência a um estudo consciente da mesma.

Atualmente, pode-se considerar que a expressão *aprendizagem de segundas línguas* designa o conjunto de processos conscientes e inconscientes, mediante os quais o aprendente alcança um determinado nível de competência numa segunda língua, através da exercitação das diversas destrezas de aprendizagem.

“Estudos recentes sobre o ensino-aprendizagem de LE, apontam que tanto o processo de aquisição, como o processo de aprendizagem representam dois sistemas de interiorização do conhecimento da língua, que se coadunam com o contexto em que ele ocorre” (Maia, 2009, p. 24).

O processo de aquisição de uma L2 é, sem dúvida, um processo complexo que apresenta um número significativo de variáveis, pelo que alguns modelos de aprendizagem e estudo na sua aquisição tentam explicar alguns dos aspetos que interagem nesse processo. Deste modo, há que ter em conta aspetos relativos à metodologia e diferenças individuais do aprendente, tais como a aptidão e estilo cognitivo, o contexto de aprendizagem, as características do professor, os desafios relativos à língua a ser adquirida, assim como os processos cognitivos do aprendente (Castanheira, 2007). Parte da complexidade deste processo consiste em saber em que medida e em que circunstâncias influem cada um destes aspetos, que mantêm entre si relações de mútua dependência.

Como refere Martín Martín (2004), existe uma certa predisposição natural na aprendizagem de uma L2, que pode incluir formas não inatas de desenvolvimento. Segundo Liceras (1996, como citado em Martín Martín, 2004), no entanto, a gramática não inata recorre ao inventário de categorias e é submetida às restrições que regulamentam os princípios da Gramática Universal, mas a sua aquisição, pelo menos no caso dos adultos, não é produzida por um processo de seleção de fenómenos semelhantes aos que ocorrem na língua materna.

Importa referir que por vezes, ao ouvirem falar em aquisição de línguas estrangeiras, muitas pessoas associam a experiência que tiveram na escola quando estudavam uma ou mais línguas estrangeiras. Contudo, nos nossos dias estudar uma língua estrangeira é bastante diferente do que era antigamente. A aquisição de línguas estrangeiras, nomeadamente do Espanhol, que tem um número considerável de falantes em todo o mundo e é a segunda língua mais falada em muitos países, não se limita ao espaço escolar, isto é, a contextos escolares formais (Castanheira, 2007).

Vivemos numa sociedade plurilingue, aberta ao exterior, e como tal, são vários os fatores que contribuem para o processo de aquisição de uma segunda língua: “Los factores que operan en cualquier proceso de adquisición de lenguas son variados y la cantidad y complejidad de las dimensiones que cada uno de ellos encierra es bastante importante” (Moreno Fernández, 2004, p. 288). Segundo este autor, entre esses fatores, inclui-se o contexto sociolinguístico do aprendente, que de modo inegável está implicado no processo de aquisição de segundas línguas, no seu ensino e aprendizagem. Esta ligação produz-se em diversos níveis, nomeadamente no nível social, cultural, comunicativo e ainda, no nível linguístico. Estas possíveis interações de variados tipos são de grande relevância para o

aprendente, no que concerne ao seu processo de aquisição linguística. Considera-se que os fatores externos ou sociais (*input*) são primordiais no processo de aquisição de línguas, na medida em que determinam a forma como o aprendente vai estar em contacto com a L2. Young (1999, como citado em Moreno Fernández, 2004, p. 289) a este propósito refere o seguinte:

“El estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) supone el conocimiento de qué saben los bilingües acerca de su segunda lengua y de cómo la adquieren y la usan. Dado que la adquisición y el uso se producen en un contexto social, para los estudiosos de la ASL es importante conocer las formas en que se relaciona el contexto social con la adquisición y el uso de la segunda lengua”.

De acordo com Martín Martín (2004), os dois fatores externos mais importantes são o contexto e a situação e, dada a relevância do *input*, não é de admirar que estes sejam considerados como a primeira causa de variabilidade, no que respeita ao ritmo de aprendizagem e grau de perfeição que o aprendente possa alcançar na aprendizagem de uma L2. Ainda segundo este autor, de um modo geral, admite-se que, quando se trata de crianças que aprendem uma segunda língua, em contextos ricos em *input*, a aprendizagem da L2 é semelhante à da L1. Tendo em conta estes aspetos, a sociolinguística tem manifestado no seu estudo um particular interesse por estes fatores.

É de salientar que um conhecimento aprofundado do professor de línguas sobre o modo como se processa a aquisição de uma LE, permitir-lhe-á ter melhores condições de avaliar o ensino aprendizagem, bem como a adoção de uma prática pedagógica mais adequada.

2. Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) por alunos falantes de língua portuguesa

O interesse pela aprendizagem de ELE por alunos falantes de língua portuguesa tem tido um crescimento notável nos últimos anos, apesar de ser uma disciplina opcional no sistema educacional português. Santos Gargallo (1993, p. 159) salienta que “el creciente desarrollo e interés por la enseñanza del español como lengua extranjera se ha visto

canalizado en los últimos años con la publicación de diversas revistas y textos, la creación de asociaciones y la puesta en marcha de cursos de especialización”.

É de ressaltar que um fator que pode estar na base deste fenómeno reside no facto de estas duas línguas apresentarem uma grande proximidade em termos linguísticos, que permite uma melhor compreensão oral e escrita, o que para o aprendente constitui muitas vezes uma motivação. No entanto, na opinião de Vigón Artos (2004), em Portugal, a maioria dos alunos que escolhem a disciplina de Espanhol, não o fazem por um interesse real, mas sim porque existe o preconceito de que o Espanhol é uma língua que pouco se diferencia do Português, pelo que terão que trabalhar pouco para ter resultados positivos. Esta perspetiva não corresponde totalmente à realidade, conforme estudos efetuados sobre esta matéria.

A verdade é que, independentemente das razões que levam os alunos a optar pelo Espanhol/LE, vivemos numa época em que os intercâmbios científicos, comerciais e culturais aumentam vertiginosamente, sendo o Espanhol uma língua que se torna cada vez mais indispensável na formação do aluno, visto que é uma língua de comunicação internacional com um grande crescimento e ampla aceitabilidade num mundo cada vez mais globalizado. Não se pode deixar de referir que dentro da comunidade onde é aprendida, a segunda língua tem uma função social e visa primeiramente o contacto fora da própria comunidade.

Devido ao facto da língua espanhola se ter tornado mais forte, houve em paralelo um número crescente de alunos que a procuraram aprender e, consequentemente, um aumento de formação de profissionais aptos ao ensino-aprendizagem da mesma, além da criação de modelos e práticas de ensino cada vez mais eficazes e atuais, que pretendem adequar-se à nova realidade.

Segundo a teoria nativista, o ser humano tem uma predisposição biológica para aprender uma língua, daí Chomsky (1978, como citado em Maia, 2009) defender que a criança nasce com princípios inatos que lhe permitirão adquirir uma língua do meio social em que vive, sendo dessa forma que ocorre a aquisição da língua materna.

Deste modo, ao aprender/adquirir outra língua, o aprendente poderá estabelecer comparações linguísticas, aperceber-se das diferenças e semelhanças entre os dois sistemas linguísticos (a língua materna e a língua estrangeira). É certo que a língua materna deixa marcas que vão ser observáveis na aprendizagem da segunda língua, o que leva o

aprendente a apresentar interferências na língua alvo (Maia, 2009). No caso do ensino de Espanhol/LE, é necessária uma maior consciencialização desta realidade, já que se trata de uma língua próxima do Português.

3. Preponderância dos aspetos positivos na aprendizagem de línguas próximas

A temática da aprendizagem de uma língua estrangeira próxima, ou seja, de uma segunda língua vizinha, suscita o interesse por parte dos linguistas, que começam cada vez mais a ver as semelhanças como um apoio, como algo a ser explorado em benefício da boa aprendizagem. Como esta proximidade não apresenta apenas aspetos positivos, neste estudo procura-se refletir sobre as vantagens e inconvenientes decorrentes da sua aprendizagem.

Entre as línguas românicas, o Português e o Espanhol são consideradas as mais parecidas a diversos níveis, sobretudo no que se refere ao léxico, na medida em que 85% das palavras possuem uma origem em comum. Além disso, a morfologia é muito semelhante, verificando-se um certo afastamento no nível sintático, embora existam igualmente bastantes similitudes. O campo fonético/fonológico é o que, segundo Camorlinga (1997, como citado em Ribas Fialho, 2005), apresenta maiores divergências.

No entender de Martín Martín (2000) a semelhança entre a L1 e a L2 pode facilitar a aprendizagem a vários níveis da língua: no reconhecimento dos sons e sua reprodução; menos dificuldade a nível sintático e morfológico; maior rapidez na aprendizagem do vocabulário, assim como um melhor uso pragmático da mesma.

Tendo em consideração a proximidade das duas línguas, os falantes de Português têm assim amplas vantagens na aquisição do Espanhol, em comparação com falantes de outras línguas, pois já trazem consigo conhecimentos e habilidades que são comuns aos dois idiomas. Segundo Santos Gargallo (1993, como citado em Ribas Fialho, 2005), quanto maior for a distância linguística, maiores serão as dificuldades de aprendizagem, por outro lado, quanto menor for a distância linguística, mais facilidades terá o aprendente em adquirir o novo sistema.

Em alguns estudos que tratam sobre a dificuldade / facilidade em aprender uma língua próxima, constata-se que falantes nativos da língua portuguesa apresentam uma

vantagem inicial que motiva a aprendizagem do Espanhol (Camorlinga, 1997, como citado em Ribas Fialho, 2005).

Atendendo à especificidade de cada língua, acredita-se que não é viável ensiná-las utilizando sempre os mesmos métodos. Nesta medida, percebendo-se que a proximidade entre o Português e o Espanhol facilita a compreensão, a quantidade de “input” pode ser maior desde o começo da aprendizagem (Boéssio, 2003).

Vigón Artos (2004), docente de Espanhol/LE em Portugal, refere que existe uma grande afinidade entre o Espanhol e o Português, a qual exerce um importante papel, quer na compreensão oral quer na escrita. Acresce ainda o facto de que os alunos normalmente não começam a aprendizagem do Espanhol de uma fase zero, já que a maioria já esteve em território espanhol ou em países hispano-americanos, e por essa razão já tentaram comunicar em Espanhol. No entanto, se fizermos uma análise das suas produções orais e escritas, constatamos que a língua que utilizam para comunicar não é propriamente o Espanhol, trata-se de um sistema, às vezes intermédio entre o Espanhol e o Português, ou outras vezes, afastado dos dois. Reconhece contudo que trabalhar com línguas próximas favorece a aquisição numa primeira fase, cuja utilidade vai diminuindo à medida que a competência dos aprendentes aumenta, podendo inclusivamente provocar o aparecimento da interlíngua e resultar na fossilização.

De acordo com Almeida Filho (1995, como citado em Schoffen, 2003), o elevado grau de compreensibilidade de uma língua próxima permite ao falante mais segurança e maior capacidade de risco. O aprendente pode avançar e adquirir proficiência mais rapidamente do que em línguas tipologicamente mais distantes. Calvi (1999, como citado em Calvo Capilla & Ridd, 2009) não deixa de referir que a extrema semelhança leva, muitas vezes, os alunos a perceberem as duas línguas quase como variantes dialetais, apagando as diferenças que existem entre elas. A sua confiança excessiva no estudo da língua, devido à sua facilidade, leva a que a categoria de aluno principiante autêntico desapareça e dê origem ao fenómeno do *portunhol*.

A falta de consciência dos aprendentes relativamente às vantagens e desvantagens que a proximidade entre o Espanhol e o Português produz, é uma das dificuldades com que se deparam os professores de ELE quando trabalham com alunos portugueses. Deste modo, a transferência de elementos, tanto linguísticos como pragmáticos do Português para a

língua alvo, *obriga* o professor e o aluno a lutarem constantemente para neutralizar a força do chamado *portunhol* (Simone & Rodrigues-Moura, 1998).

É certo que se a semelhança entre as línguas constitui um elemento favorável à aquisição, verificando-se comparativamente com outras línguas uma evolução bastante rápida, sobretudo numa fase inicial, essa dita proximidade pode, por outro lado, causar problemas, na medida em que os falantes apercebem-se mais das semelhanças do que das diferenças entre as duas línguas (Ferreira, 1997, como citado em Shoffen, 2003). Assim sendo, a proximidade acarreta alguns obstáculos na aquisição de uma “perfeita” competência comunicativa na língua estrangeira. De acordo com alguns estudos, tais obstáculos revelam-se essencialmente numa fase intermédia ou avançada do processo de aprendizagem. Nesta etapa, o aprendente entra num *plateau* ou período de estancamento nos níveis inicialmente aprendidos, durante o qual ocorre um alto grau de fossilização na interlíngua, com um número elevado de incorreções que não se resolvem, porque este acredita ter alcançado um nível que lhe permite a comunicação, o que pode gerar fossilizações. Esta falsa sensação de domínio da LE e a consciência de ter superado o nível de subsistência, para além do esforço que se lhe impõe no sentido de incrementar as competências nessa língua, leva o aprendente a recorrer à transferência e não o incita a retificar e testar as hipóteses da sua interlíngua, resultando na fossilização (Calvo Capilla & Ridd, 2009), daí que, na aprendizagem de línguas próximas, as interferências e a fossilização sejam temas centrais.

As interferências produzem-se principalmente nos casos de afinidades parciais, não se produzem apenas nas zonas de divergência entre as línguas. Deve-se assim pensar em novas metodologias no ensino de línguas próximas, as quais deverão assentar no contraste e na consciencialização - o aluno tem que perceber as diferenças que, como já referido, tendem a apagar-se devido às semelhanças existentes entre as mesmas. Por seu lado, o professor tem o papel de conduzir o aluno a refletir sobre os factos linguísticos. A proposta de Boéssio (2003, como citado em Fialho, 2005) está centrada na gramática e na tradução, ou seja, ensinar a língua estrangeira através da língua materna, havendo aspetos positivos, sobretudo no caso de línguas próximas.

Efetivamente, o professor é parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, devendo conhecer e apresentar as ferramentas didáticas mais adequadas ao aluno. Assim sendo, o método de Análise Contrastiva (AC)

constitui um ótimo aliado do professor, o qual partindo das zonas de conflito entre duas línguas, pode planejar estratégias eficazes de ensino e explorar da melhor forma os materiais didáticos que tem ao seu dispor.

4. Facilidade(s) e constrangimentos na aquisição das competências básicas (compreensão oral e escrita /expressão oral e escrita)

Como já referido neste estudo, a semelhança entre o Português e o Espanhol imprime ao processo de aprendizagem de ELE uma série de características que a diferenciam de situações em que a LM está mais distante. Esta proximidade influi, sem dúvida, na pedagogia utilizada em contexto de sala de aula, o que implica que esta tenha em conta as especificidades de línguas próximas. Assim, por exemplo, Ribas Fialho (2005) assinala que a melhor resposta para a aprendizagem de duas línguas irmãs como o Português e o Espanhol é uma metodologia centrada no contraste e na consciencialização. A este propósito, Calvi (1998, p. 355) refere que “en el aula también conviene aprovechar las ventajas de la proximidad, evidentes sobre todo en las tareas de comprensión, y potenciar los mecanismos espontáneos de confrontación entre la L1 y la L2, convirtiéndolos en reflexión contrastiva y explícita”.

No processo de aprendizagem de ELE entre línguas próximas, é sempre de grande utilidade dispor de uma descrição contrastiva para justificar a ideia com que a maioria dos alunos chega à sala de aula de que é fácil estudar espanhol dada a proximidade das duas línguas, mas também para destacar todas as diferenças parciais que fazem com que estas sejam realmente diferentes. Apesar de serem línguas muito próximas, com o mesmo tronco comum, já que as duas são línguas românicas, efetivamente, são duas línguas diferentes (Vigón Artos, 2004). Tal como outros autores, este último (2004) vê a análise contrastiva como um instrumento muito útil no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, essencialmente quando se trabalha com grupos linguisticamente homogêneos, já que permite acelerar o processo de aprendizagem em alguns casos, e corrigir alguns erros noutros, pelo que o professor pode dedicar menos tempo aos aspetos semelhantes e insistir mais nas diferenças. Considera-se vantajosa uma metodologia que tenha sempre

presente, em sala de aula, a existência de duas realidades concretas – a língua materna do aluno e a língua estrangeira.

Na realidade, a proximidade entre LM e LE facilita a compreensão da língua estrangeira e consequentemente a aprendizagem da mesma, sobretudo numa fase inicial da aprendizagem. Como refere Trindade Natel (2002), tal proximidade, pedagogicamente, permite a introdução do texto para a compreensão escrita e oral em Espanhol desde as primeiras aulas, além de possibilitar ao professor poder utilizar a língua-alvo, quer em fases iniciais, quer em fases posteriores da aprendizagem. Vázquez (1991, como citado em Martín del Rey, 2004, p. 26) a este propósito diz o seguinte:

“Cuando la L1 y la L2 pertenecen a la misma familia lingüística existe una cierta facilidad, sobre todo en la comprensión si no en la producción, donde se observará la dificultad de mantener los códigos separados”.

Com efeito, no que respeita às implicações especificamente pedagógicas, deve-se recorrer a uma didática adequada, que tenha em consideração os conhecimentos prévios do aprendente, assim como a proximidade entre as duas línguas, como aliados no ensino do ELE, uma vez que o conhecimento prévio que o aprendente traz para a aula, além de facilitar o trabalho com textos e permitir falar em Espanhol logo nas primeiras etapas de aprendizagem, constitui igualmente um meio facilitador da compreensão, podendo ajudar na (re)estruturação do conhecimento linguístico, que se torna mais fácil quando há elementos de apoio (Trindade Natel, 2002).

Venturi (2008) reforça a importância da comunicabilidade oral, referindo que a semelhança constitui um elemento incentivador para que o aprendente se interesse e procure aperfeiçoar e dominar com máxima precisão a língua estrangeira, adquirindo um domínio linguístico satisfatório para uma boa comunicabilidade, no decorrer do seu processo de aprendizagem.

No entender de Camorlinga (1997, como citado em Ribas Fialho, 2005), a escrita, pelo facto de ser mais normativa e conservadora, é a habilidade que apresenta maior semelhança entre o Português e o Espanhol. No que respeita à oralidade, quanto mais esta se distancia da “norma culta”, maior é a distância entre as duas línguas.

Tradicionalmente, no que concerne à prática da expressão escrita na aula de ELE, há uma visão negativa, que considera, por vezes, que a produção escrita é a habilidade linguística menos importante na aquisição de uma língua, privilegiando-se a oralidade, por

ser mais necessária em situações de comunicação real da vida quotidiana (Sánchez, 2009). Na base desta hierarquização, influi em grande escala o peso que as abordagens comunicativas atribuem à oralidade (Moreno et al., 1999, como citado em Sánchez, 2009). Como consequência desta realidade, nas aulas atribui-se menos tempo à produção escrita, sendo as atividades de escrita um complemento das mesmas. Em muitas ocasiões, é inclusivamente um complemento da prática oral nas tarefas a realizar em casa. De acordo com esta perspetiva, um elevado número de aprendentes e docentes veem a produção escrita como uma destreza individual, silenciosa e complexa que exige muito tempo na aula e que requer um grande esforço e reflexão (Sánchez, 2009).

Nunan (2002, como citado em Sánchez, 2009, p. 20) refere a dificuldade existente no domínio da expressão escrita e a quantidade de fatores linguísticos e cognitivos que estão em jogo no processo de redação de um texto:

“Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera”.

A produção escrita é uma dificuldade com que se deparam os aprendentes de uma língua estrangeira, visto que quando escrevem têm que controlar simultaneamente um elevado número de variáveis, tais como: o conteúdo, a estrutura da frase, o vocabulário, a pontuação, a ortografia, entre outras. Por outro lado, devem ser capazes de estruturar e integrar a informação em parágrafos e textos com coesão e consistência.

Apesar dos constrangimentos no que respeita à expressão escrita numa língua estrangeira, nomeadamente no caso do espanhol, segundo Sánchez (2009), a prática da escrita apresenta sem dúvida inúmeras vantagens, constituindo uma ferramenta imprescindível na aprendizagem de uma língua, convertendo-se num meio para adquirir outros conhecimentos.

Também de acordo com Cassany (1993, como citado em Sánchez, 2009) a prática da escrita traz imensas vantagens para o usuário de uma língua estrangeira. Sem a prática da escrita não se pode sobreviver no âmbito profissional, onde a comunicação escrita tem uma importância vital. Deste modo, o adulto que não saiba escrever será considerado intelectualmente inferior e ser-lhe-á extremamente difícil alcançar sucesso profissional.

Este mesmo autor (1999, como citado em Sánchez, 2009) refere ainda que compor um texto escrito não só requer o uso da habilidade de redigir, como também contempla a

leitura, a compreensão e a expressão oral. Por essa razão, é talvez a competência linguística mais complexa, pois exige o uso das restantes habilidades durante o processo de composição. A organização tradicional das quatro competências linguísticas básicas: recetivas e produtivas, tanto orais como escritas, transmite a falsa ideia de que se trata de competências independentes. Na realidade, tais competências não só se integram em cada ato comunicativo como também apresentam vários graus de implicação.

É desta realidade que o aluno e professor devem estar conscientes, no sentido de tentar desenvolver esta competência na nova língua. Na generalidade dos casos, as práticas explícitas de escrita na aula, cujo objetivo é incrementar as capacidades compositivas dos alunos, são poucas, breves e estão sujeitas à prática dos conteúdos linguísticos estudados na aula. O aluno dedica pouco tempo a escrever, carece de modelos reais, de orientações processuais do que deve fazer no decorrer do processo de redação, recebendo por outro lado escassas correções efetivas.

Um dos problemas subjacentes à produção escrita é certamente o erro, que pode ser de tipologia variada. Constitui, por vezes, tarefa complexa explicar ao aluno porque um parágrafo está mal construído, qual é a falta de coerência de um texto, os erros sintáticos, entre outros. Contudo, os erros de produção escrita nem sempre revelam desconhecimento do aluno sobre o que aprendeu na LE, mas possivelmente uma dificuldade em aliar todos os conhecimentos aprendidos, aquando da produção do texto escrito, sem deixar-se influenciar pela língua materna.

De acordo com Britton (1996, como citado em Sánchez, 2009), o papel do professor passa muitas vezes por consciencializar o aluno dos erros cometidos, ou seja, por implicá-lo no processo de revisão e reescrita, de modo a incrementar a sua motivação e responsabilidade na aprendizagem e na melhoria do texto definitivo.

5. A tradução como estratégia de consciencialização e de contraste na aprendizagem de línguas próximas

Em sentido amplo, pode-se falar de duas dimensões da tradução: a tradução mental e a tradução como atividade de comunicação, sendo que a primeira consiste num processo ou estratégia cognitiva que ocorre de forma natural na mente e que dificilmente poderá ser evitado (Calvo Capilla & Ridd, 2009) e ao qual Hurtado Albir (1988, como citado em

Calvo Capilla & Ridd, 2009) denomina como *tradução interiorizada*. Esta dimensão da tradução está claramente relacionada com o papel da L1 na aquisição da L2 como filtro e modelo. A segunda consiste numa verdadeira atividade de comunicação que facilita a interação oral e escrita entre indivíduos que têm dificuldade em estabelecer contacto direto por não partilharem uma língua comum.

Quando se analisa o papel da tradução nos métodos de ensino de LE, percebe-se que esta foi excluída durante anos das aulas de línguas porque as linhas de investigação inclinaram-se sobretudo para os efeitos negativos deste contacto: a interferência. Apesar disso, L1 e tradução não deixaram de estar presentes na aula de LE, na mente dos aprendentes, sob a forma de traduções mentais (Calvo Capilla & Ridd, 2009). Efetivamente, a tradução volta a figurar entre as propostas dos investigadores, já que constitui uma atividade comunicativa com elevada carga cognitiva, permitindo ao aprendente trabalhar de forma consciente o contraste entre as línguas. Pretende-se neste estudo reconsiderar o papel da tradução na aprendizagem de segundas línguas, como um processo ao qual o aprendente pode recorrer tendo em conta as possibilidades que esta lhe possa oferecer. Ainda que não vá ser explorado este campo na ação pedagógica com os alunos, é pertinente referi-lo, na medida em que a tradução consiste num processo natural na aprendizagem de uma segunda língua.

Segundo alguns autores, a prática da tradução constitui a melhor forma de consciencializar os alunos das diferenças e semelhanças entre a sua língua materna e a segunda língua. Santos Gargallo (1993, p. 60) diz que “evidentemente, la mejor manera de hacer conscientes a los alumnos de las diferencias y similitudes entre su lengua nativa y la lengua que están aprendiendo es, sin duda, la práctica de la traducción”. Refere também que vários linguistas defendem o uso da tradução no ensino de uma língua estrangeira, considerando que esta é inevitável nas partes do sistema em que as estruturas da L2 apresentam correspondências com as da língua materna do aluno, dado que este não pode evitar pensar na L1 enquanto aprende uma segunda língua.

A tradução como atividade de consciencialização contrastiva, permite minorar as interferências e a sua fossilização no ensino aprendizagem no caso de línguas próximas, como o Português e o Espanhol (Calvo Capilla & Ridd, 2009). A tradução entre línguas próximas possui de facto, a tendência a uma menor dificuldade, daí que muitas vezes, a

tradução entre o Português e o Espanhol fica reduzida a um processo de transformação linguística.

Ainda que a tradução em voz alta não se realize, no momento de associar a um objeto ou a uma ação um determinado significante da L2, produz-se no aprendente outra associação mental com um significante da língua materna, ou seja, mesmo que não se recorra à tradução explicativa, não podemos suprimir o que Albir (1998) denomina por “tradução interiorizada”. Deste modo, se a tradução é um processo mental dificilmente controlável, é absurdo tentar evitá-la. Seguindo a perspectiva de Albir, outras investigações psicolinguísticas, estabelecem uma relação natural entre aprender uma língua e traduzi-la.

A tradução, e mais precisamente o uso da L1, está na base de muitas estratégias de comunicação. Com a prática, estas estratégias de comunicação tornam-se semiautomáticas, posteriormente automáticas e, numa fase final, se se atinge um elevado conhecimento da L2, poder-se-á prescindir delas, já que se terá alcançado o nível desejado que permite pensar na L2 (Cohen, 1998, como citado em Martín Martín, 2000).

Brown (2000, como citado em Calvo Capilla & Ridd, 2009, pp. 162-163) propõe “pensar diretamente na língua meta” para “minimizar os erros de interferência” e “não recorrer à tradução” na aprendizagem da LE. Santos Gargallo (1993), ainda que refira as vantagens da tradução, não deixa de alertar que esta, embora possa ajudar numa primeira fase, converter-se-á num hábito difícil de erradicar em níveis mais avançados. Em níveis elementares, o aluno tenderá inconscientemente a procurar a estrutura aprendida na sua língua materna e, ao encontrá-la, sentir-se-á mais seguro e reconfortado. Mais tarde, este hábito será prejudicial, pelo que deveria habituar-se a pensar na língua que está a aprender, dado que estruturas mais complexas terão a forma sintática da língua materna e a morfologia e o léxico da língua a aprender, “lo cual, a oídos de un nativo, resultará lamentablemente irritante” (Santos Gargallo, 1993, p. 61). Martín Martín (2000) refere que a dependência da L1 está vinculada ao contacto com a L1. Se este se produz nas condições adequadas, a intervenção da L1 vai desaparecendo. Se, pelo contrário, não se dá esse contacto estreito com a L2, a L1 estará sempre presente, quer se tenham realizado ou não exercícios de tradução e estratégias de comunicação baseadas na mesma, com a desvantagem de que, neste caso, a capacidade comunicativa do falante será inferior. Ainda segundo este autor, a tradução “puede desempeñar una función comunicativa dentro del aula – generalmente de L2 a L1 -, cuando, por ejemplo, el profesor expresa en L1 algo

presentado en L2 que no ha sido comprendido por la clase o cuando se solicita de un alumno que traduzca lo dicho en L2 por el profesor, para comprobar si lo ha entendido” (ibidem, p. 147).

As opiniões sobre o recurso à tradução não são totalmente consensuais, há professores de L2 que continuam a oferecer uma grande resistência em recorrer à L1 dos seus alunos; contudo, nas novas investigações considera-se que a rutura total com a língua materna não existe (Bouton, 1974; Ellis, 1985; Bley-Vroman, 1989, como citado em Ballester Casado & Chamorro Guerrero, 1991). Assim,

“pour l’adolescent et l’adulte qui découvrent la langue seconde, l’expérience que représente la situation d’acquisition est immédiatement réorganisée par la langue maternelle, [...]. La formule verbale de la langue seconde ne se charge pas de signification qu’à travers l’écran de la langue maternelle” (Bouton 1974, p. 168, cf. Lavault 1986, p.15, como citado em Ballester Casado & Chamorro Guerrero, 1991, p. 395).

O papel da LM não deve ser descurado, servindo como fonte de hipóteses e modelo de aquisição da LE. Pode, com efeito, ser um instrumento pedagógico para tornar explícitas interferências, permitindo uma reflexão metalinguística.

CAPÍTULO II - A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E FENÓMENOS DECORRENTES

“Los errores tienen un valor positivo en la medida en que funcionan como signos que permiten controlar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de quien aprende y enseña”.

(G. Vázquez, 2010: 164)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo faremos uma síntese dos fenómenos que ocorrem na aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente a transferência, a interferência, a interlíngua e a fossilização, atendendo a que no caso de línguas próximas, a interferência e a fossilização surgem como problemas centrais no processo de aprendizagem.

Fenómenos que ocorrem na aprendizagem de línguas estrangeiras:

É sabido que ao longo da história os fenómenos linguísticos foram tratados pela investigação sob muitas e diversas perspetivas.

Na aprendizagem de línguas estrangeiras é tendência geral considerar a LM como a causa de interferências e de erros, visto que o aprendente assume que a LE funciona como a LM. No caso de línguas próximas como o Português e o Espanhol, tal como já referido neste estudo, as interferências e a fossilização surgem como problemas centrais, mais do que quando se trata de línguas mais distantes. Perante esta situação, nos últimos anos muitos investigadores na área da Linguística Aplicada têm vindo a efetuar estudos em relação à interlíngua com base em pesquisas sobre a análise contrastiva e análise de erros. Não se pode deixar de salientar que no processo de aprendizagem no qual se apoia a aquisição de uma língua estrangeira, existe uma sucessão de estádios pelos quais o aluno terá que passar no sentido de conhecer, interiorizar e utilizar as normas por vezes complexas que configuram uma língua como um instrumento de comunicação. Durante a aprendizagem ocorrem fenómenos tais como a transferência, a interferência, a interlíngua e a fossilização que seguidamente se pretende abordar, apresentando as características de cada um deles e salientando a sua importância neste processo.

1. A transferência

Entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendente de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas da L1, no momento

de processar mensagens na L2, tentando compensar algumas limitações nesta L2. Como em qualquer tipo de aprendizagem, também no caso da LE parte-se do princípio de que os hábitos adquiridos anteriormente condicionam a aquisição dos novos hábitos na LE.

Assim, segundo Odlin (1989, como citado em Viegas, 2005, p.24) “a transferência é a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua que tenha sido aprendida previamente e, talvez, até de maneira imperfeita”.

Para Selinker (1975, como citado em Maia, 2009) a transferência consiste na aplicação aparente de regras da língua materna na língua adquirida.

Tradicionalmente, o foco para o estudo da transferência, é o erro e as suas manifestações de padrões linguísticos da LM trazidos para a língua alvo (Viegas, 2005). Quando o que o aprendente transfere da sua língua materna para a língua estrangeira (a nível sintático, semântico, lexical, morfológico) é igual, ou pelo menos, suficientemente parecido nas duas línguas, facilitando o processo de aprendizagem e reduzindo-se assim o grau de dificuldade, o tempo de aprendizagem e a quantidade de itens a serem aprendidos, assim como a ocorrência de erros, designa-se por **transferência positiva** (Viegas, 2005). Se, pelo contrário, o uso de um vocábulo ou estrutura da língua materna ou de outras línguas não coincide e induz o aprendente ao erro, ocorre neste caso a **transferência negativa** (Santos Gargallo, 1993), também designada por **interferência**.

Por norma, dedica-se menos atenção à transferência positiva do que à negativa, porque o que preocupa a todos aqueles que intervêm no processo educativo é o erro. No entanto, esta estratégia pode aumentar a autoconfiança do aluno desde as primeiras etapas de aprendizagem da LE, sendo de referir que a transferência positiva é comum, essencialmente nas línguas próximas.

Vigón Artos (2004, p. 913) relativamente aos processos de transferência considera que:

“el profesor no ha de confiarse porque en una primera fase de enseñanza sus alumnos se caractericen por sacar provecho de las transferencias lingüísticas positivas, ya que también ha de fijarse en las negativas, y claro, para ello ha de conocerlas”.

2. A interferência

Embora seja um dos termos mais utilizados nos estudos linguísticos, o termo interferência não está claramente definido, aparecendo frequentemente como sinónimo de

transferência, pelo que segundo Brown (2000, como citado em Calvo Capilla & Ridd, 2009) os processos de transferência, interferência e sobregeneralização não devem ser interpretados separadamente.

No entender de Domínguez Vázquez (2001), a interferência linguística foi classificada com designações como: “decalque”, “empréstimo”, “mudança linguística”, “alternância de códigos”, “erro”, entre outras.

Apesar de todas estas designações, diz-se que há interferência quando um indivíduo utiliza na língua alvo um traço fonético, morfológico, sintático ou lexical, característico da sua língua materna (L1).

Weinreich (1974, como citado em Abreu, 2010) define o fenómeno de interferência entre duas línguas como “aqueles desvios de normas de qualquer língua que ocorrem na fala de bilingues, como resultado do seu conhecimento em mais de uma língua, isto é, como resultado de línguas em contacto”. De acordo com esta definição, a interferência é considerada como um “desvio” de norma que ocorre nos enunciados dos falantes bilingues, o qual apresenta uma conotação negativa. Ainda segundo este autor, a interferência é um fenómeno que implica que o sistema de uma língua interfira sobre o outro e que “reorganize os padrões linguísticos que resultam da introdução de elementos estrangeiros no interior de áreas mais estruturadas das línguas”, incluindo com isso o empréstimo de unidades lexicais de uma língua a outra, como um processo pertinente à interferência.

A interferência foi interpretada durante muitos anos pelos linguistas como um ato mecânico, sendo responsável por uma transferência negativa que provocava erros na produção linguística dos aprendentes (Abreu, 2010). De acordo com Domínguez Vázquez (2001, como citado em Calvo Capilla & Ridd, 2009), as interferências apresentam um carácter subconsciente, pelo que surgem de forma não desejada. Calvi (1998) lembra que as interferências são maiores nos níveis linguísticos menos controlados pelo falante: fonética e propriedades discursivas.

Mais tarde, segundo Abreu (2010), essa perspetiva deu lugar à visão cognitivista do fenómeno, em que a transferência de saberes da língua materna para a estrangeira é vista como um processo natural que fomenta o dinamismo e reflexões criativas na comunicação em língua estrangeira. Este ponto de vista possibilitou uma redefinição do papel da transferência da língua materna, que indica que todas as suas manifestações representam

uma fonte ativa e positiva de conhecimento importante na produção e na comunicação em língua estrangeira.

3. A interlíngua

Um dos conceitos centrais para a pesquisa da aprendizagem de LE é o conceito de interlíngua criado pelo linguista americano Selinker em 1972. No entanto, foi Corder (1967) o primeiro a tratar este conceito e quem estabeleceu as bases de investigação do modelo de análise do erro, denominando-o por *competência transitória* e em 1971 por *dialeto idiosincrásico*. Nemser (1971) chamou-lhe *sistema aproximado* e Porquier (1975) *sistema intermediário* (Fernández, 2005).

Selinker (1972, como citado em Santos Gargallo, 1993, p. 127) define do seguinte modo o conceito de interlíngua:

“Un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el «output» de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta”.

Baralo Ottonello (2004) refere que Selinker propôs o termo ‘interlíngua para referir-se ao sistema linguístico não nativo de forma específica, diferenciando-o do sistema da língua materna de aprendizagem e do sistema da língua objeto. Este termo prevaleceu “de suerte que hoy se usa de forma genérica para hacer referencia al tipo de lengua de un aprendiz que aún no ha concluido el proceso de aprendizaje de una L2 o, en otras palabras, al sistema que puede observarse en una fase concreta de desarrollo de una L2. La IL no es una teoría que proponga métodos o estrategias concretas para la E/A de L2. Se ocupa de la descripción de los mecanismos que actúan en el proceso de aprendizaje y del estudio del resultado o *output*” (Martín Martín, 2000, p. 45).

Selinker (1972) pressupõe que o aprendente de uma língua L2 ativa um mecanismo geneticamente determinado, ou seja, uma estrutura psicológica latente (EPL) inata ao ser humano, e responsável pela realização da estrutura gramatical de acordo com o estágio de maturidade do aprendente. Para Selinker (1972), a tentativa de aprender é o mais importante, em detrimento da medida de sucesso do aprendente. Sempre que este tenta produzir um enunciado na língua alvo ativa a EPL, e isso ocorre quando tenta expressar na L2 um significado que ele desconhece. Neste caso, a língua produzida não é semelhante à língua de um falante nativo para exprimir o mesmo significado. Deste modo, Selinker

(1972) considera a existência de um sistema linguístico separado, resultante das tentativas do aprendente de LE de produzir a língua alvo. Este sistema é designado por interlíngua (Viegas, 2005).

Retomando Selinker (1972), na formação da interlíngua intervêm cinco processos psicológicos fundamentais: 1) a transferência de L1; 2) a transferência pelo tipo de instrução; 3) as estratégias de aprendizagem de L2; 4) as estratégias de comunicação em L2; 5) a sobregeneralização de regras gramaticais ou traços semânticos de L2 (Martín Martín, 2000).

Com o decorrer do tempo, o conceito de IL foi sofrendo algumas modificações, tornando-se mais completo. Para Baralo Ottonello (2004), a interlíngua é um sistema linguístico independente, com sistematicidade e carácter transitório, que evolui tornando-se cada vez mais complexo. Ainda no que respeita a este conceito, Fernández (2005, p. 20) partilha da mesma opinião, quando refere que “la interlengua constituye una etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como un «sistema lingüístico interiorizado» que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones”. A autora considera que este sistema, criado pelos aprendentes ao longo do seu processo de assimilação da LE, é caracterizado pela interferência da LM, sendo contudo um sistema independente, cujas regras não correspondem nem à LM nem à LE, embora se apresente como uma mistura das duas. Possui, no seu entender, duas características contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. A sistematicidade está patente dado que, como em toda a língua, pode-se encontrar nela um conjunto de regras de carácter linguístico e sociolinguístico, que em parte são coincidentes com a língua-alvo e em parte não. A variabilidade existe pelo facto de, em cada estágio, as produções dos alunos obedecerem a mecanismos e hipóteses sistemáticos, sendo essa sistematicidade variável porque as hipóteses vão sendo reestruturadas.

4. A fossilização

A fossilização é também um dos temas principais de estudo de Selinker (1978). Este fenómeno é para o autor, um dos pontos mais importantes a ser considerado em qualquer descrição de interlíngua (Maia, 2009).

Vázquez (1998, p. 41) define do seguinte modo a fossilização:

“La fosilización es la tendencia que manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creían erradicados. Suele producirse bajo situaciones psicológicas especiales: poca atención lingüística, preocupación más por el contenido que por la forma. Situaciones propicias son las discusiones en lengua extranjera o cuando hay mucho cansancio.”

Esta autora acrescenta que as suas características são as seguintes: aparecimento assistemático; autocorreção (espontânea ou não); não afeta a clareza da mensagem; explica-se, de uma forma geral, através da interferência da L1, inclusive em falantes com uma capacidade linguística considerável.

Selinker e Lamendella (1979) concluíram que provavelmente não existe um único fator responsável pela fossilização, ideia esta partilhada por outros estudiosos, ao constatarem que os fatores de aprendizagem, tanto ambientais como pessoais, exercem uma função crucial neste processo.

O processo de fossilização pode acontecer em três níveis de dificuldades:

- morfossintáticas no âmbito da frase;
- semântico-lexicais;
- fonético-fonológicas (Maia, 2009).

Atualmente tende-se a ver os processos a que Selinker (1972) chamou de fossilização como erros consistentes, passíveis de serem ultrapassados (Viegas, 2005). Segundo o modelo de Análise de Erros (AE) o erro é encarado de uma forma positiva, não estigmatizadora, e entendido como um mecanismo usado pelo aprendente para testar hipóteses na língua-alvo (Durão, Camargo, & Andrade, 2001). O próprio Selinker (1992, p. 252) alerta para o facto de que não há nada que impeça que alguns efeitos da fossilização possam ser ultrapassados no processo de ensino aprendizagem, caso seja dada ênfase à capacidade comunicativa:

“Teachers, in my experience, also begin to relax when one realizes that there is nothing in the SLA literature to suggest that some effects of fossilization cannot be bypassed in the learning / teaching process if emphasis is placed on communicative abilities in context”.

De qualquer modo, entender e identificar as causas da fossilização, trará muitos benefícios, na medida em que poderá levar os professores de LE a refletirem sobre a sua prática pedagógica e a procurarem estratégias que evitem que os alunos fossilizem os seus erros (Maia, 2009).

CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

“O método (...) corresponde a um corpo orientador de pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”.

(L. Pardal & E. Correia, 1995: 10)

INTRODUÇÃO

Após o enquadramento teórico do nosso estudo, importa apresentar e fundamentar as opções metodológicas seguidas no sentido de atingir os objetivos propostos para este trabalho.

Assim, inicialmente, procedemos à descrição da metodologia adotada, apresentando o contexto de emergência do projeto, assim como as questões e objetivos de investigação. Seguidamente caracterizamos os elementos participantes no estudo e, por último, descrevemos o projeto de intervenção concebido e implementado, fundamentando as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

Enquadramento e apresentação do estudo:

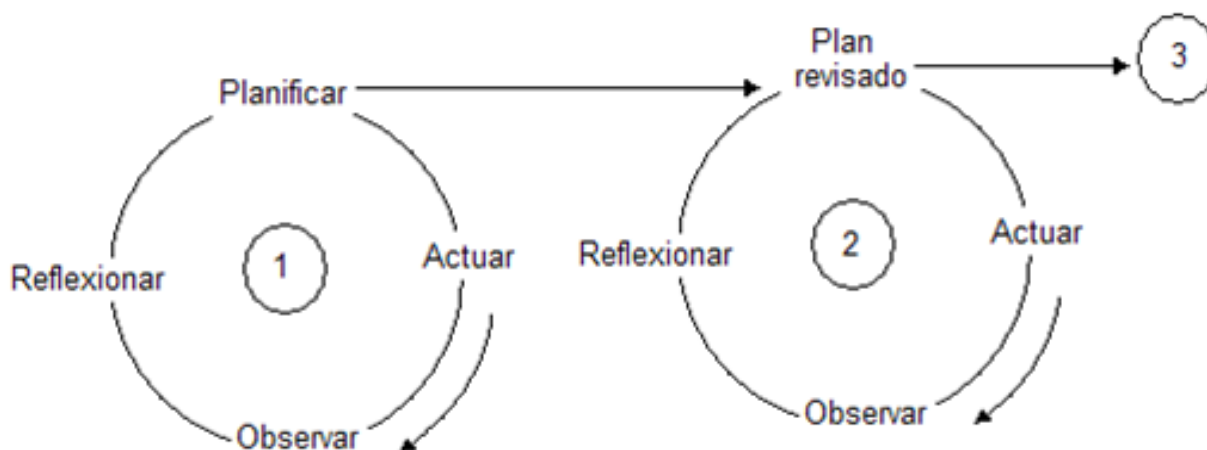
1. Metodologia de investigação: a investigação-ação

No sentido de alcançar os objetivos propostos para este estudo, na presente pesquisa optámos por uma investigação qualitativa e quantitativa, do tipo investigação-ação. Esta escolha metodológica justifica-se por várias razões, nomeadamente, por apresentar um carácter reflexivo, por ter sido realizado pela professora investigadora na sua sala de aula e permitir-lhe reformular e melhorar o processo de ensino-aprendizagem de uma forma autónoma e crítica, sendo deste modo um projeto de cariz formativo e investigativo.

O termo investigação-ação não é recente: muitos autores situam a sua génese nos anos 40 do século XX, nos Estados Unidos, fruto do pensamento e ação de Kurt Lewin. Salientam-se ainda, pela sua relevância neste campo, Kemmis e McTaggart (1988), Elliott (!981), Adelman (1983), Carr e Kemmis (1994). Segundo Esteves (2008, p. 9), “invocar Lewin (1946) é invocar aquilo que são, ainda hoje, as características centrais da investigação ação: o carácter participativo, o impulso democrático e o contributo simultâneo para a mudança social e para as ciências sociais: invocar Lewin é invocar uma sensibilidade emergente ao “paradigma da complexidade” (Morin, 1982) na investigação nas ciências humanas e sociais”. Latorre (2003) refere que a investigação-ação, de uma

forma resumida, consiste numa espiral de ciclos de investigação e ação constituídos pelas seguintes fases: planificar, atuar, observar e refletir, conforme se pode verificar pelo esquema que se segue:

Segundo este autor, esta espiral de ciclos é o procedimento base para melhorar a



prática e foi descrita de diferentes formas por vários investigadores: como ciclos de ação reflexiva (Lewin, 1946); em forma de diagrama de fluxo (Elliot, 1993); como espirais de ação (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff e outros, 1996). Importa salientar que a existência de conceções diversificadas do processo de investigação-ação deu lugar a diferentes representações ou modelos de investigação; contudo, os modelos apresentam muitas semelhanças em termos de estrutura e processo, pois todos eles partem e inspiram-se no modelo matriz de Lewin.

A investigação-ação pode ser vista como uma “espiral autorreflexiva”, que se inicia com uma situação ou problema prático, o qual é analisado e revisto com vista a melhorar a referida situação, implementando-se em seguida o plano ou intervenção à medida que se observa, reflete, analisa e avalia, para voltar a delinear um novo ciclo (ibidem).

Se nos questionarmos sobre em que consiste verdadeiramente a investigação-ação, facilmente constatamos que existem múltiplas respostas, com diversas definições, assim como uma grande variedade de práticas. Como educadores, centrar-nos-emos na investigação-ação educativa que segundo Latorre (2003, p. 23) “se utiliza para descrever uma família de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales

como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de de planificación o la política de desarrollo”.

Importa salientar que no âmbito educativo, durante muito tempo, a prática docente e a investigação tradicional coexistiram como duas atividades separadas. Como tal, havia um fosso que separava e distanciava aqueles que investigavam dos que se dedicavam à prática de ensino, o que trouxe implicações negativas na qualidade da educação.

Atualmente há uma nova imagem do ensino que é concebido como uma atividade investigadora, sendo a investigação uma atividade autorreflexiva realizada pelos docentes no sentido de melhorar a sua prática. Latorre (2003) não deixa de referir que vivemos nos inícios do terceiro milénio, em que as rápidas mudanças sociais e tecnológicas exigem a construção de novas imagens quer da educação quer do professor, as quais concetualizam a este último como investigador e aos alunos como cidadãos ativos, pensadores, criativos, sendo capazes de construir conhecimento.

Há uma preocupação constante no que respeita à qualidade da educação, sendo os professores os protagonistas, pelo que devem assumir o papel de profissionais reflexivos, autónomos, que tomam decisões, que interpretam a sua realidade e criam situações novas a partir dos problemas da prática quotidiana, tendo como finalidade melhorá-las ou transformá-las. Nesta perspetiva, Latorre (2003, p. 6), refere o seguinte:

“Defendemos (...) el papel del docente como investigador, como diseñador de programas de autodesarrollo, como un innovador y práctico reflexivo, un profesorado capaz de analizar su experiencia, cargada de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales”.

Também Mion & Saito (2001) entendem que os profissionais da educação, devem atuar como investigadores das suas próprias práticas, de modo a agirem como sujeitos ativos, críticos e reflexivos. Será assim possível planear e (re)construir criticamente os conhecimentos que precisam de ser trabalhados no quotidiano escolar, e, ao refletir sobre o seu trabalho, criar elementos para melhorá-lo e transformá-lo.

Máximo-Esteves (2008, p. 11), ao referir-se à investigação-ação, salienta que:

“no âmbito educativo, produzir a mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais, longe do frenesim normativo e da retórica nominalista – formular as

questões a estudar, elaborar os objectivos a prosseguir e as metodologias para os abordar e monitorizar, definir formatos para avaliar os resultados”.

John Elliott (1990), cujo trabalho desenvolvido em Inglaterra teve um forte impacto junto dos professores, através da sua proposta de focalizar a investigação-ação no desenvolvimento curricular, salienta que a investigação-ação nas escolas analisa as ações humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores como: a) problemáticas (inaceitáveis em alguns aspetos; b) contingentes (suscetíveis de mudança); c) prescritivas (que requerem uma resposta prática).

De acordo com este autor, a investigação-ação está relacionada com os problemas práticos quotidianos vivenciados pelos professores, em vez dos problemas teóricos definidos pelos investigadores puros em torno de uma área do saber.

Face ao exposto, pode-se concluir que na investigação-ação o professor / investigador se envolve ativamente na realidade a estudar, tendo como finalidade refletir e intervir sobre a mesma de forma autónoma. Efetivamente, neste estudo tivemos a constante preocupação de proceder a uma reflexão de modo a intervir de uma forma consciente e ativa, tendo como propósito abrir novos caminhos de investigação relativamente à(s) facilidade(s)/constrangimentos evidenciados por alunos portugueses na aquisição/aprendizagem de Espanhol/LE, recorrendo a técnicas e instrumentos de recolha de dados, que assegurem a sua fiabilidade. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 298) “os factos nunca falam por si próprios. (...) Se todos os investigadores tentam documentar as suas posições de forma consistente, o investigador da investigação-acção tem, além disso, de sugerir recomendações para a mudança. Consequentemente, devemos sempre questionarmo-nos sobre a melhor forma de transformar o material que possuímos num estímulo encorajador de acções colectivas”. Estes autores acrescentam ainda que “para os investigadores da investigação-acção a objectividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte” (ibidem, p. 296). Na opinião de Alarcão (2001, p 26) “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”.

2. Contexto de emergência do estudo

Este estudo é relevante na medida em que o Espanhol como língua estrangeira é cada vez mais estudado pelos alunos portugueses, existindo muitas vezes o falso pressuposto de que como se trata de uma língua próxima da sua língua materna é mais fácil; ou seja, aprender Espanhol é sinónimo de facilidade. No sentido de pôr em causa o mito dessa aparente facilidade, nasce a ideia deste estudo, já que a referida proximidade apresenta também alguns constrangimentos.

Da observação durante a atividade, embora recente, de professora deste idioma, foi possível constatar que uma percentagem significativa de alunos, sobretudo do ensino Secundário, escolhe este idioma pela facilidade, acrescentando o facto de procurarem tirar melhores notas e obterem uma média mais alta. Foi ainda possível chegar à conclusão de que depois de algum tempo a estudar esta língua, grande parte apercebe-se da complexidade sociolinguística e cultural da aprendizagem da mesma; no entanto, torna-se premente que uma consciencialização desta realidade se verifique o mais precocemente possível, de maneira que os aprendentes consigam atingir elevados níveis de competência nos vários domínios desta língua estrangeira. Assim, consideramos que ao abordar esta temática, poderemos desmistificar a ideia de “facilidade” e levá-los a perspetivar o ensino/aprendizagem de ELE de uma forma séria e comprometida.

Não podemos ignorar que o chamado “paradoxo do portunhol” – termo bastante utilizado nas zonas fronteiriças – é uma realidade e que no início da aprendizagem os aprendentes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), que se podem considerar falsos principiantes, avançam geralmente de uma maneira mais rápida e fácil, o que se deve fundamentalmente ao elevado nível de compreensão que permite a transparência léxica. Assim, na sala de aula é relativamente fácil a aquisição de conhecimentos que lhes permitirão uma rápida progressão das estruturas básicas com as quais se trabalha normalmente, sendo evidente que nesta etapa a proximidade entre as duas línguas supõe uma vantagem. Os problemas surgem quando numa fase posterior se pretende recorrer ao já aprendido num contexto que aos olhos do aprendente exige um maior empenho e inclusive, esforço e dedicação. É precisamente em níveis intermédios ou avançados, que os alunos entram num *plateau* ou denominado período de estancamento, no qual se produz

um elevado grau de fossilização na interlíngua, com interferências por resolver, pelo que a proximidade entre os dois idiomas começa então a provocar constrangimentos.

A questão da aprendizagem de línguas próximas foi tema de pesquisa de alguns estudiosos como Almeida Filho (1995), já referenciado no enquadramento teórico deste estudo. Não constitui um tema novo, mas novas abordagens far-nos-ão certamente refletir acerca desta problemática, e tentar, enquanto profissionais da educação, intervir na realidade escolar. Não podemos deixar de referir que em torno deste assunto muitas das ideias em relação à facilidade na aprendizagem de ELE fazem parte do senso comum. Em pesquisas realizadas por alguns estudiosos desta área a visão é outra, já que, ao contrário do que defende o senso comum, discutem-se as dificuldades e os problemas com que se deparam os aprendentes deste idioma. Cada língua apresenta a sua complexidade e no seu processo de aprendizagem há muitos fatores intervenientes, tais como a motivação, o grau de identificação ou tolerância com a cultura que essa língua representa, entre outros.

3. Questões e objetivos de investigação

Segundo Bogdan e Biklen (1994), quando se conduz investigação-ação e se encara esta tarefa como a de um investigador, colocando-se “questões de investigação”, a atitude de trabalho é mais sistemática. Assim, colocar a questão “qual a investigação que necessito fazer?” torna a tarefa muito mais séria do que colocar a questão alternativa “o que é que eu devia saber sobre este assunto?”.

Tendo como base estes pressupostos, o objetivo principal deste estudo consiste em analisar, por meio dos dados obtidos, a(s) facilidade(s)/constrangimentos evidenciados por alunos portugueses na aquisição/aprendizagem de ELE. Tendo em conta esta problemática, definimos as seguintes questões norteadoras da nossa investigação:

- *Em que medida aprender uma língua estrangeira próxima facilita a sua aprendizagem?*
- *Que facilidade(s)/constrangimentos é que os alunos portugueses apresentam na aquisição/aprendizagem da língua espanhola?*
- *Quais os principais fatores geradores dessas dificuldades?*
- *Quais os erros mais frequentes em aprendentes de Secundário, nível de iniciação?*

Pelo acima exposto pretendemos através de um projeto de investigação-ação verificar em que medida a proximidade entre a LM dos alunos e ELE facilita ou cria constrangimentos na aquisição/aprendizagem desta língua. Deste modo, são nossos objetivos:

- Avaliar em que medida aprender uma língua estrangeira próxima facilita a sua aprendizagem.
- Detetar a(s) facilidade(s) e constrangimentos evidenciados pelos alunos na aquisição/aprendizagem de E/LE.
- Diagnosticar os principais fatores geradores das suas dificuldades.
- Verificar quais os erros mais frequentes, em aprendentes de Secundário, nível de iniciação, no caso particular da sua produção escrita.
- Classificar os erros causados pela interferência da LM na amostra do *corpus* recolhido.

Apresentação do projeto de intervenção e investigação:

1. Caracterização do contexto e dos elementos participantes

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Secundária com 3º Ciclo de São Pedro do Sul, pertencente ao distrito de Viseu. É de referir que grande parte dos alunos provém de diferentes freguesias do concelho que apresentam características predominantemente rurais.

Figura 1 – Escola Secundária de São Pedro do Sul



A turma B do 10º ano é constituída no total por 22 alunos, no entanto só 13 é que optaram pela disciplina de Espanhol (Iniciação). A elaboração desta breve caracterização tem como objetivo dar a conhecer o contexto em que vivem os treze alunos desta turma, bem como facultar uma melhor compreensão das suas atitudes e prestações na aula. Os dados apresentados foram recolhidos através de uma ficha de caraterização da turma, elaborada pelo respetivo Diretor de Turma, não existindo Projeto Curricular de Turma.

Dos 13 alunos, 8 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. As suas idades variam entre os 14 e os 16 anos, sendo a média das idades 14,9 anos.

Quanto ao agregado familiar, a maioria dos alunos tem irmãos, embora quatro sejam filhos únicos.

A profissão dos pais é importante, pois esboça na generalidade dos casos a fonte de rendimento familiar e a classe social dos alunos. A maioria dos alunos descende de uma classe social média, como se pode comprovar pelos gráficos seguintes:

Gráfico 1 – Profissão dos pais



Gráfico 2 – Profissão das mães



Relativamente às habilitações dos pais, o seu grau de escolaridade é médio, uma vez que apenas três possuem Licenciatura; seis, o Secundário; nove, o 3º ciclo; três, o 2º ciclo; dois, o 1º ciclo e três não foram indicados.

Quanto ao local de residência verifica-se que cinco dos alunos da turma residem em São Pedro do Sul, e os restantes em aldeias do concelho: dois em Carvalhais, um em Bordonhos, um em Covas do Monte, um em Sul, um nas Termas de S. Pedro do Sul, um em Fermontelos, e um em Pinho.

A mãe, na maioria dos casos desempenha o papel de Encarregada de Educação.

A maioria dos alunos vai para a escola de autocarro. A distância casa-escola varia bastante, visto que há uma aluna que reside a 20 Km da Escola e outros cuja distância se situa entre os 12Km e os 600m. No entanto, poucos alunos residem perto da Escola, à exceção de três, que se podem deslocar a pé.

As disciplinas às quais sentem mais dificuldades são Português, Inglês, e Física e Química.

No que se refere ao aproveitamento, importa referir que no 9º ano três alunos tiveram Plano de Recuperação, tendo dois transitado de ano sem nenhum nível negativo, e um com dois níveis inferiores a três às disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia. A turma é um pouco heterogénea, já que alguns alunos apresentam um aproveitamento bastante satisfatório e outros possuem dificuldades notórias a algumas disciplinas.

Destacam-se pelo seu aproveitamento muito fraco dois alunos que estão a repetir o 10º ano, tendo um deles frequentado no ano letivo transato, um curso de Humanidades. Mais quatro alunos apresentam até ao momento dificuldades, as quais podem ainda ser superadas com o apoio dos professores da turma, dos encarregados de educação e ainda, com a frequência dos consultórios disponibilizados pela escola.

A nível comportamental a turma não apresenta problemas e o relacionamento com os colegas e professores é pautado pelo respeito, existindo um bom ambiente na sala de aula.

O universo do nosso estudo compreende os 13 alunos da turma de 10º ano da escola de São Pedro do Sul, acima caracterizada.

De forma a evitar uma eventual dificuldade de compreensão de algumas questões, bem como a resposta em grupo, os questionários foram aplicados em sala de aula, com o acompanhamento da professora de Espanhol da turma, no final da leção de alguns conteúdos aos quais os inquéritos faziam referência.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados:

1. O inquérito por questionário

Após a caracterização dos alunos com que se pretendia efetuar o presente estudo, foi necessário selecionar a(s) técnica(s) de recolha de dados, já que “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observação” (Pardal & Correia, 1995, p. 49). Assim, de modo a alcançar os objetivos propostos, privilegiámos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, segundo a terminologia utilizada por Pardal & Correia (1995) e tendo em conta o público-alvo deste instrumento. De acordo com estes autores, anteriormente à construção de um questionário há todo um trabalho prévio. Estes preparativos na elaboração de um questionário válido, isto é, capaz de recolher a informação necessária, pressupõem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, tais como: a formulação do problema, a definição dos objetivos, a revisão bibliográfica, a formulação de hipóteses, a identificação das variáveis e indicadores e, por último, a definição da amostra.

Através do inquérito pretendíamos, no decorrer do ano letivo, verificar que há conteúdos em que os alunos possuem um domínio mais alargado, fruto da semelhança do Espanhol com a sua língua materna, e outros em que apresentam mais dificuldades ou constrangimentos na sua aprendizagem por fatores diversos, nomeadamente a própria semelhança, que pode provocar interferências e induzir em erro e, que não sendo ultrapassado, é fossilizado.

Num total de sete inquéritos por questionário aplicados em contexto de sala de aula, aos quais responderam todos os sujeitos participantes na pesquisa, cinco foram aplicados aquando da lecionação das várias temáticas e conteúdos gramaticais; os outros dois inquéritos, o primeiro e o último, dadas as suas características e objetivos subjacentes, não foram aplicados nestes momentos. Apresentamos em seguida um breve resumo dos mesmos, a modalidade das perguntas, assim como os objetivos que presidiram à sua elaboração e aplicação.

O primeiro inquérito, aplicado no dia vinte e um de abril, continha dez questões de modalidade aberta, com o intuito de incentivar a explicitação da opinião pessoal dos alunos sobre as questões colocadas, sendo apenas uma de escolha múltipla em leque aberto. Neste questionário sobre a aprendizagem de ELE pretendíamos averiguar, entre outros aspetos, se no entender dos alunos o facto de existir proximidade entre a sua língua materna e o Espanhol provoca facilidade(s) e constrangimentos. Considerámos que era pertinente iniciar o questionário com uma questão que nos levasse a compreender o motivo que os levou a optar pelo estudo de ELE; na questão seguinte, a nossa finalidade era saber se a proximidade entre estas duas línguas facilita a aprendizagem de ELE; na terceira, se no início da aprendizagem deste idioma sentiram dificuldades em acompanhar as aulas, já que consultada a literatura, em línguas próximas, a aprendizagem inicial é fácil e mais rápida; na seguinte, indagar se comparativamente com outras línguas aprendidas anteriormente, os alunos tinham notado diferenças em relação à aprendizagem de Espanhol; nas duas questões seguintes pretendíamos saber se no que respeita à compreensão e expressão oral e escrita desta língua estrangeira os alunos sentem dificuldades; na seguinte, procurámos saber se nas suas produções escritas há interferências da LM; posteriormente, tínhamos como propósito averiguar se a LM facilita a compreensão/aquisição de alguns conteúdos; com a penúltima, que era de escolha múltipla em leque aberto, saber a que se devem os

erros que cometem na produção escrita e, na última, se os erros atrapalham a comunicação, o desenvolvimento da produção escrita em ELE.

O segundo e terceiro inquéritos foram aplicados no dia trinta de abril, após ter sido lecionada a unidade didática: *O consumismo e a moda*. No segundo, com sete questões, sendo cinco de modalidade aberta e duas de avaliação ou estimação, pretendíamos aferir se os alunos tinham sentido dificuldades no léxico aprendido nesta unidade, tendo subjacente a ideia de semelhança/diferença em relação à sua língua materna. Nas duas últimas questões entendemos que os alunos deveriam proceder a uma quantificação, numa escala de um a dez, do grau de dificuldade na aquisição do léxico estudado, assim como a uma apreciação da sua participação/contribuição nas tarefas realizadas. No terceiro questionário constituído por cinco questões, três de modalidade aberta e duas de avaliação ou estimação, o objetivo era indagar os alunos sobre as dificuldades sentidas na aplicação dos graus dos adjetivos (conteúdo gramatical estudado nesta unidade didática), além de tentarmos averiguar se estes consideram que existem semelhanças entre os graus dos adjetivos em Português e em Espanhol. Nas duas últimas questões, à semelhança do inquérito anterior, os alunos procederam a uma quantificação do grau de dificuldade que encontraram na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical e da sua contribuição/participação nas tarefas.

No que respeita ao quarto, quinto e sexto inquéritos, aplicados em catorze de maio, dezasseis de maio e quatro de junho, respetivamente, os dois primeiros apresentam o mesmo número de questões, ou seja, cinco, sendo três de modalidade aberta e duas de avaliação ou estimação; o último tem quatro questões, sendo três de modalidade aberta e uma de avaliação ou estimação. Nestes questionários, tínhamos como propósito saber se os alunos tinham ou não dificuldades na compreensão e aplicação de três tempos verbais estudados: o *Pretérito Imperfecto*, o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto*. Importa referir que na última questão de avaliação ou estimação, do quarto e do quinto inquéritos, pretendíamos que os alunos indicassem numa escala de um a dez, o grau de semelhança entre estes tempos verbais em Espanhol e em Português. No sexto inquérito esta questão não se justificava, devido ao facto deste tempo verbal não apresentar o mesmo valor nas duas línguas, pelo que os alunos tinham que indicar apenas o grau de dificuldade que tiveram na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical, questão esta que também constava dos outros dois inquéritos.

O último inquérito foi aplicado no dia treze de junho e era constituído por seis questões, sendo três de escolha múltipla em leque fechado, duas de pergunta fechada e uma de pergunta aberta. É importante ressaltar que de certa forma podemos considerar que o mesmo constitui uma síntese dos outros questionários aplicados no decorrer do ano letivo, atendendo a que o objetivo principal era indagar os alunos sobre os conteúdos estudados que lhes pareceram mais fáceis, e se esta facilidade advinha da proximidade entre a sua LM e o ELE. Pretendíamos igualmente saber se, na sua opinião, esta proximidade apresenta apenas aspetos positivos.

2. Anotação dos erros mais frequentes

Dado que na expressão escrita os aprendentes de uma língua estrangeira apresentam por norma constrangimentos, procedeu-se ainda ao longo do ano letivo a um levantamento dos erros mais frequentes nas suas composições e testes de avaliação, com o objetivo de classificar na amostra do *corpus* recolhido os erros causados pela interferência da LM. Atendendo a que o nosso estudo se centra na(s) facilidade(s) e constrangimentos provocados pela proximidade entre o Espanhol e a língua materna, considerámos pertinente recorrer a este instrumento de recolha de dados, de cariz quantitativo. Estes serão referenciados no capítulo IV.

Mais detalhes acerca dos inquéritos aplicados aos alunos, sujeitos de pesquisa, com as respostas e expectativas dos mesmos serão apresentados na análise de dados e serão tecidos comentários a esse propósito. No entanto, apresenta-se em seguida o quadro onde constam os objetivos dos inquéritos por questionário e dos itens a que estão associados, bem como os objetivos da tabela com os erros mais frequentes.

3. Objetivos do inquérito por questionário e da tabela dos erros mais frequentes

Quadro 1: Objetivos do inquérito por questionário e da tabela dos erros mais frequentes

Objetivos de Investigação	Objetivos do Inquérito por Questionário 1	Questões
	Identificar a razão da opção de ELE	1
	Detetar a(s) facilidade(s)/	2, 3, 3.1, 4,

<p>1º Avaliar em que medida aprender uma língua estrangeira próxima facilita a sua aprendizagem.</p> <p>2º Detetar a(s) facilidade(s) e constrangimentos evidenciados pelos alunos na aquisição/aprendizagem de ELE.</p> <p>3º Diagnosticar os principais fatores geradores das suas dificuldades.</p> <p>4º Verificar quais os erros mais frequentes, em aprendentes de Secundário, nível de iniciação, no caso particular da sua produção escrita.</p> <p>5º Classificar na amostra do corpus recolhido os erros causados pela interferência da LM.</p>	constrangimentos na aquisição / aprendizagem de ELE	4.1, 6
	Reconhecer a existência de interferências da língua materna nas produções orais e escritas de ELE	5
	Identificar as causas dos erros	7
	Avaliar a importância dos erros na comunicação, na produção escrita	8
	Objetivos do Inquérito por Questionário 2	Questões
	Reconhecer no léxico estudado semelhanças e diferenças relativamente à LM	1, 2, 2.1
	Avaliar se as semelhanças facilitaram o processo de aquisição/aprendizagem do novo léxico	3
	Reconhecer a necessidade de estudar o novo léxico	4
	Indicar o grau de dificuldade na aquisição do novo léxico	5
	Apreciar a contribuição/participação nas tarefas	6
	Objetivos do Inquérito por Questionário 3	Questões
	Identificar semelhanças entre os graus dos adjetivos em Português e em Espanhol	1
	Reconhecer a(s) dificuldade(s) /constrangimentos na aplicação deste conteúdo gramatical	2
	Identificar os aspetos que necessitam de ser estudados	3
	Indicar o grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical	4
	Apreciar a contribuição/participação nas tarefas	5
	Objetivos dos Inquéritos por Questionário 4 e 5	Questões
	Reconhecer a(s) dificuldade(s) /	1, 2

	constrangimentos na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical	
	Identificar os aspetos que necessitam de ser estudados	3
	Indicar o grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical	4
	Indicar o grau de semelhança entre este tempo verbal em espanhol e em português	5
	Objetivos do Inquérito por Questionário 6	Questões
	Reconhecer a(s) dificuldade(s) / constrangimentos na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical	1, 2
	Indicar a facilidade/constrangimentos em distinguir este tempo verbal do <i>Pretérito Indefinido</i>	3
	Indicar o grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical	4
	Objetivos do Inquérito por Questionário 7	Questões
	Indicar os tempos / modos verbais mais fáceis em ELE	1
	Reconhecer se a facilidade decorre da semelhança com a LM	1.1
	Indicar os conteúdos gramaticais mais fáceis	2
	Indicar os conteúdos que apresentam mais semelhanças com a LM	2.1
	Reconhecer se a semelhança entre a LM e ELE contribui para a aquisição/compreensão dos conteúdos estudados	2.2
	Reconhecer se a semelhança entre a LM e ELE apresenta apenas aspetos positivos	2.2.1
	Objetivos da tabela dos erros mais frequentes	
	Proceder a uma recolha dos erros escritos mais	

	frequentes dos alunos
	Verificar os erros escritos que se devem ao fenómeno da transferência

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

“A verificação empírica, componente de uma investigação social, decorre dos dados colhidos numa amostra retirada, segundo critérios de amostragem que assegurem representatividade, de um universo ou população – conjunto de indivíduos com afinidade e potencial interesse para o estudo”.

(L. Pardal & E. Correia, 1995: 88)

INTRODUÇÃO

Após a apresentação do nosso projeto de intervenção e a justificação das nossas opções metodológicas, neste capítulo debruçar-nos-emos sobre a apresentação, análise e discussão dos dados que foram sendo recolhidos ao longo do estudo.

Deste modo, num primeiro momento, especificaremos o processo de definição e de construção dos instrumentos de análise dos dados recolhidos para, num segundo momento, analisarmos e discutirmos os dados propriamente ditos. Importa salientar que algumas questões dos inquéritos por questionário, pela sua especificidade (apenas servem de ligação entre as várias questões), não foram organizadas de forma categorizada, pelo que, relativamente a estas, serão tecidos alguns comentários de forma sintetizada, por não apresentarem grande relevância para o objetivo do nosso estudo. Por último, serão apresentados alguns dos erros mais frequentes dos alunos, provocados pelo processo de interferência da sua LM, de um modo igualmente sintético, pelo facto de não serem igualmente relevantes para o nosso projeto.

É de referir que recolhemos um *corpus de* análise extenso, no sentido de encontrar um leque de respostas alargado que nos permita responder de uma forma o mais exata possível às nossas questões de investigação, de modo a podermos apresentar e discutir algumas propostas concretas capazes de sensibilizar para a(s) facilidade(s)/constrangimentos evidenciados por alunos portugueses de Secundário, nível de iniciação, na aquisição/aprendizagem de ELE.

Metodologia e análise de dados:

1. A análise de conteúdo

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, não sendo no entanto uma técnica recente. Berelson (1952) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo

manifesto da comunicação”. Posteriormente, Cartwright (1953) propõe a extensão desta definição a “todo o comportamento simbólico”. Trinta anos depois, Krippendorf (1980) definiu a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala, 1986, p. 101).

Atendendo ao cariz deste estudo, a técnica de análise de dados privilegiada foi a análise de conteúdo, pois tal como é referido por P. Henry e S. Moscovici (1968, como citado em Bardin, 1977, p. 33), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

A análise de conteúdo é resumida por Bardin como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (1977, p. 42). Esta autora considera que o analista tem à sua disposição um jogo de operações analíticas, que estão mais ou menos adaptadas à natureza que pretende resolver. Como tal, pode socorrer-se de uma ou várias operações, em complementaridade, de maneira a enriquecer os resultados ou aumentar a sua validade, com o objetivo de obter uma interpretação final fundamentada. Acrescenta ainda que a análise objetiva tenta “fundamentar impressões e juízos intuitivos, através de operações conducentes a resultados de confiança” (ibidem, p. 43).

A análise de conteúdo é muito utilizada e consiste basicamente “numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p. 72). Por sua vez, Carmo & Ferreira (1998, pp. 253-254) referem que esta prática compreende no seu percurso seis etapas que referimos: a) definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; b) constituição de um corpus; c) definição de categorias; d) definição de unidades de análise; e) quantificação (não obrigatória); f) interpretação dos resultados obtidos.

Com base nas ideias destes autores sobre a análise de conteúdo, podemos dizer que esta consiste numa descrição dos dados obtidos e na sua respetiva interpretação, mediadas pelas inferências do investigador, possibilitando não apenas “a compreensão do fenómeno que constitui objeto de estudo como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos fazê-lo chegar a formas de previsão” (ibidem, p. 259). No entanto, não podemos deixar de referir que para assegurar a fidedignidade e validade de

qualquer plano de análise de conteúdo é necessária a elaboração de um conjunto de procedimentos.

2. A análise qualitativa e quantitativa

Neste trabalho de investigação, já anteriormente classificado de tipo de investigação-ação, devido ao facto de incidir na implementação de um projeto na nossa turma e a reflexão sobre o mesmo, procedemos a uma abordagem qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos, pois consideramos que os dois tipos de dados se complementam, permitindo-nos chegar a interpretações mais exatas e detalhadas. A principal distinção entre estes tipos de análise é que na quantitativa “o que é mais importante é o que aparece com frequência, sendo o número de vezes o critério utilizado, enquanto que numa análise qualitativa, a noção de importância implica a novidade, o interesse, o valor de um tema” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 253). As ideias de Bardin (1977, p. 21) a este propósito são semelhantes. Assim, refere o seguinte:

“Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”.

Ainda com o objetivo de clarificar os objetivos subjacentes a estes dois tipos de procedimentos na análise de dados, importa referir, que na opinião deste autor, “a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa, recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências...” (1977, p. 114). Seguindo a perspetiva anterior, salienta que a abordagem quantitativa e qualitativa, não têm o mesmo campo de ação, sendo que a primeira obtém dados descritivos através de um projeto estatístico, de natureza mais objetiva, mais exata, fiel e rígida. A segunda implica um procedimento mais intuitivo, maleável e adaptável a índices não previstos ou à evolução das hipóteses. No que se refere à análise qualitativa, acrescenta que a mesma apresenta certas características particulares, sendo válida, essencialmente, “na elaboração das deduções específicas sobre um

acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (ibidem, p. 115).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 16), “a investigação qualitativa no campo investigativo assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.” Para estes autores, os dados qualitativos são ricos em pormenores descritivos e “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outros-sim, formulados com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Na opinião destes autores, é de ressaltar ainda a ideia de que a investigação não apresenta como principal objetivo responder a questões prévias ou formular hipóteses, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, sendo as causas exteriores de pouca importância.

Análise de dados utilizados

Conforme já referido no capítulo III, os nossos dados são provenientes de sete inquéritos por questionário aplicados aos alunos de uma turma de Espanhol, nível de iniciação, composta por treze elementos. Além dos inquéritos, recorreremos a uma amostra com os erros mais frequentes dos alunos, no sentido de classificar aqueles que no nosso entender são causados pela interferência da LM. De salientar que, à exceção do primeiro inquérito por questionário que foi redigido em Português, os restantes foram em Espanhol, atendendo a que numa fase mais avançada os alunos já possuíam um domínio da língua que lhes permitia responder na língua-alvo. Por essa razão, incluímos nos anexos deste estudo os vários inquéritos traduzidos, para uma melhor compreensão dos mesmos.

Assinalamos que a técnica utilizada para proceder ao tratamento da informação recolhida foi a ‘análise de conteúdo’ e de estatística, ou seja, análise de tipo qualitativo e quantitativo, abrangendo as respostas fechadas assim como as respostas abertas.

Foram estabelecidas categorias e subcategorias apenas para algumas questões dos inquéritos por questionário, atendendo ao facto de que, no nosso ponto de vista, não era viável utilizar esta técnica para todas elas.

Dado que no decorrer da nossa análise almejamos dar resposta aos objetivos de investigação formulados aquando do início deste estudo, no sentido de sermos capazes de

apresentar e discutir propostas válidas para o “universo da didática das línguas” e tendo ainda em consideração que o número de inquéritos por questionário é elevado, começaremos por apresentar um quadro com os objetivos de investigação e as perguntas dos inquéritos por questionário que, no nosso entender, vão ao encontro desses objetivos e que tornam os resultados mais claros. Como já referimos na “Introdução” deste capítulo, relegamos para segundo plano, algumas questões que não consideramos prementes para o nosso estudo, pelo facto de constituírem apenas um elemento de ligação entre as temáticas, não sendo assim analisadas detalhadamente. Nesta situação, há a referir no **inquérito por questionário 2** as questões 2 (“Lembras-te de algumas palavras que são semelhantes em português? Indica-as.”), 3 (“E de outras que são diferentes? Quais?”) e 6 (“De 1 a 10, aprecia a tua contribuição/ participação no trabalho”).

Após a apresentação do referido quadro, apresentaremos em tabela ou, por vezes, em gráfico, as questões referentes a cada objetivo de investigação, procedendo de forma sistemática à análise de cada uma delas.

Quadro 2: Objetivos de investigação e perguntas seleccionadas dos inquéritos efetuados

Objetivos de investigação	Questionário	Pergunta
Objetivo 1: Avaliar em que medida aprender uma língua estrangeira próxima facilita a sua aprendizagem.	Questionário 1	Pergunta 2
		Pergunta 3
		Pergunta 3.1
		Pergunta 6
	Questionário 2	Pergunta 1
		Pergunta 3
	Questionário 4	Pergunta 5
	Questionário 5	Pergunta 5
	Questionário 7	Pergunta 1
		Pergunta 1.1
		Pergunta 2
		Pergunta 2.1
		Pergunta 2.2
		Pergunta 2.2.1
	Questionário 1	Pergunta 4
		Pergunta 4.1
	Questionário 2	Pergunta 4
		Pergunta 5

Objetivo 2 : Detetar a(s) facilidade(s) e constrangimentos evidenciados pelos alunos na aquisição/aprendizagem de ELE.	Questionário 3	Pergunta 1
		Pergunta 2
		Pergunta 3
		Pergunta 4
	Questionário 4	Pergunta 1
		Pergunta 2
		Pergunta 3
		Pergunta 4
	Questionário 5	Pergunta 1
		Pergunta 2
		Pergunta 3
		Pergunta 4
	Questionário 6	Pergunta 1
		Pergunta 2
		Pergunta 3
		Pergunta 4
	Questionário 7	Pergunta 1
		Pergunta 2
		Pergunta 2.2.1
Objetivo 3: Diagnosticar os principais fatores geradores das suas dificuldades.	Questionário 1	Pergunta 4
		Pergunta 4.1
		Pergunta 5
		Pergunta 7
		Pergunta 8
	Questionário 4	Pergunta 1
		Pergunta 2
	Questionário 5	Pergunta 1
		Pergunta 2
	Questionário 6	Pergunta 1
		Pergunta 2
Objetivo 4: Verificar quais os erros mais frequentes, em aprendentes de Secundário, nível de iniciação, no caso particular da sua produção escrita.	Trabalhos de expressão escrita e testes de avaliação de alunos de 10º ano, nível 1	
Objetivo 5: Classificar os erros causados pela interferência da LM na amostra do <i>corpus</i> recolhido	Trabalhos de expressão escrita e testes de avaliação de alunos de 10º ano, nível 1	

Enquadramento geral dos objetivos de investigação e interpretação dos resultados:

Como já referido no nosso estudo, pretendíamos, no decorrer do ano letivo, verificar que há conteúdos em que os alunos possuem um domínio mais alargado dos conteúdos abordados, fruto da semelhança do Espanhol com a sua língua materna, e outros em que por fatores de índole diversa, apresentam mais dificuldades ou constrangimentos na sua aprendizagem e que serão tratados seguidamente neste capítulo. Não podemos esquecer que a interferência é um fator a ter em consideração.

Apresentaremos em seguida os objetivos do nosso estudo, assim como as perguntas de cada inquérito por questionário inerentes aos mesmos, sintetizados num total de cinco partes de acordo com os objetivos do nosso estudo.

1. Objetivo 1: *Avaliar em que medida aprender uma língua estrangeira próxima facilita a sua aprendizagem*

Iniciaremos a interpretação dos resultados fazendo referência ao primeiro objetivo do nosso estudo. De notar que há perguntas que se adequam a mais que um objetivo, no entanto dada a extensão desta investigação, analisaremos com mais detalhe aquelas que no nosso entendimento se adequam mais ao objetivo em causa, fazendo para as restantes algumas observações, apenas nos casos em que considerarmos que é pertinente.

O primeiro inquérito por questionário aplicado aos alunos tinha como principal propósito saber como era perspectivado o ensino/aprendizagem de ELE, incidindo em aspetos que nos permitissem aferir se, no entender dos alunos, a proximidade entre a sua LM e ELE facilitava a aquisição da nova língua estrangeira.

A título de curiosidade, já que a questão número um afasta-se dos objetivos principais do nosso estudo, mas que pensamos ser relevante salientar, tem a ver com o facto de os alunos referirem que optaram pelo Espanhol como língua estrangeira por razões que se prendem com as categorias seguintes: Facilidade em aprender / Motivação em aprender / Perspetiva futura.

Tabela 1: Razões apresentadas pelos alunos para terem optado por Espanhol como língua estrangeira

		Nº de respostas	%
Facilidade em aprender	Preferência entre outras línguas	2	15%
	Língua enquanto objeto de apropriação	7	54%
Motivação em aprender	Novas línguas	2	15%
	Utilidade da língua	1	8%
Perspetiva futura	Possibilidade de estudar num país de expressão espanhola	1	8%

As justificações relacionadas com a língua enquanto objeto de apropriação aparecem como principal razão da escolha desta língua e remetem para as semelhanças interlinguísticas entre a sua LM e ELE (por exemplo: *“penso ser uma língua curiosa pelo facto de ser parecida com o português”*), para a facilidade (por exemplo: *“é uma língua acessível e fácil de aprender”*), ou ainda, para aspetos próprios da língua espanhola (por exemplo: *“por ser uma língua interessante”*). Pelas “vozes” dos alunos apercebemo-nos igualmente que estes demonstram ter preferência pela aprendizagem de Espanhol relativamente a outras línguas, ao dizerem, por exemplo: *“é mais fácil que o inglês”*; *“não sou bom em inglês e então preferi espanhol”*. Os alunos sentem-se também atraídos pela aprendizagem de novas línguas, afirmando por exemplo: *“sempre tive o desejo de conhecer novas línguas, [...] principalmente a língua espanhola”*.

Interessava-nos igualmente saber, se na perspetiva dos alunos, o facto do Português e do Espanhol serem línguas próximas facilita a aprendizagem desta língua estrangeira. A tabela número 2 que se segue sintetiza os resultados e responde à nossa questão:

Tabela 2: A proximidade entre a LM e ELE como fator de facilidade, ou não, na aprendizagem dos alunos

	Nº de respostas	%
Proximidade é fator de facilidade	8	62%
Proximidade induz a erro/confusão	5	38%

Através desta tabela podemos facilmente constatar que na opinião da maioria dos alunos a proximidade é fator de facilidade, no entanto, verifica-se que um número ainda significativo de alunos considera que esta pode igualmente induzir em erro, devido à confusão que por vezes existe entre as duas línguas, causada pela própria semelhança. Pela “voz” dos alunos temos a explicação para a ocorrência destas duas situações. Deste modo, a proximidade é fator de facilidade porque *“como a nossa língua materna é o português, estamos mais à vontade, logo o espanhol torna-se mais fácil”* ou *“existem palavras parecidas, e mesmo o que não saibamos em espanhol, ao ouvirmos um falante percebemos algumas coisas”*. A proximidade pode induzir em erro/confusão *“pelo facto de serem muito semelhantes, faz-me confusão. Por vezes faço confusão entre uma língua e outra”*; ou ainda *“ao ser parecido com o português ajuda-nos a memorizar mas pode induzir-nos em erro”*.

Com a tabela número três, o nosso intuito era saber se no início da aprendizagem de ELE, os alunos tinham sentido dificuldade em acompanhar as aulas.

Tabela 3: Dificuldades ou não, manifestadas pelos alunos, no início da aprendizagem de ELE:

		Nº de respostas	%
Facilidade/Acessibilidade	Adaptação	3	23%
	Conceitos básicos/iniciação estudo da língua	4	31%
	Semelhança com a LM	1	8%
	Didática adequada	5	38%

Procedendo a uma análise da tabela anterior, o resultado que emerge é que todos os alunos, embora por razões diversas, não tiveram dificuldades no início da aprendizagem de ELE. A razão mais apontada pelos alunos foi a didática adequada. Na voz dos alunos temos explicações como: *“porque a professora soube sempre dar as aulas da forma mais compreensível”* ou ainda *“acho que não senti muitas dificuldades, pois as aulas foram acessíveis e a matéria era bem explicada”*. Podemos depreender por esta resposta que os alunos valorizam bastante o método pedagógico utilizado pelo docente e sabemos que por norma este fator pode motivar os alunos para a aprendizagem. A segunda razão mais apontada pelos alunos reside no facto de que no início do estudo da língua os conceitos são

básicos, pelo que é fácil acompanhar as aulas. Na voz dos alunos temos como exemplo: *“no início desta nova aprendizagem demos apenas conceitos básicos, tornando-se assim mais fácil”*.

A tabela seguinte, vem dar resposta à nossa curiosidade em saber se em relação a outras línguas estrangeiras estudadas anteriormente, os alunos notaram diferenças na aprendizagem desta nova língua: o Espanhol.

Tabela 4: Diferenças sentidas pelos alunos na aprendizagem de ELE comparativamente com outras línguas estrangeiras estudadas anteriormente

		Nº de respostas	%
Não há diferenças	Por método de ensino semelhante	2	15,38%
	Por facilidade na aprendizagem de novas línguas	1	7,70%
Sim, há diferenças	Por facilidade na aprendizagem de ELE em relação a outras línguas	6	23,07%
	Por proximidade entre a LM e ELE	3	46,15%
	Língua enquanto objeto afetivo	1	7,70%

Através desta tabela é possível concluir que a maioria dos alunos apontou que existem diferenças, devido sobretudo à facilidade na aprendizagem em relação a outras línguas, tendo referido, por exemplo, que *“em espanhol consigo acompanhar melhor a matéria e compreender melhor”*. Não podemos deixar de referir que para além da razão anterior, outra igualmente pertinente foi destacada pelos alunos, tendo sido valorizada a proximidade entre a LM e ELE: *“porque o espanhol é uma língua mais próxima do português ...”*. De salientar que dois alunos consideram que não há diferenças porque *“embora seja uma língua diferente, o método de ensino é o mesmo”* e outro referiu *“não costumo ter dificuldades em aprender línguas novas”*. As razões de carácter afetivo, apresentam uma baixa ocorrência, sendo apresentada apenas por um aluno: *“notei que estava mais familiarizado com esta língua e que o empenho nesta disciplina era mais natural. Gosto especialmente desta disciplina”*. O mesmo sucede com a facilidade em aprender novas línguas, razão apresentada igualmente por um aluno.

No questionário 1, a intencionalidade era ainda saber se na perspetiva dos alunos a LM facilitava a compreensão/aquisição de alguns conteúdos. Com a tabela número cinco conseguimos retirar algumas conclusões:

Tabela 5: A LM como fator facilitador, ou não, da compreensão/aquisição de alguns conteúdos em ELE, na perspetiva dos alunos

		Nº de respostas	%
Sim, é fator facilitador	Facilidade por semelhança entre a LM e ELE	11	84%
Não é fator facilitador	Dificuldade devido aos falsos amigos	1	8%
	Confusão por semelhança entre a LM e ELE	1	8%

Dos treze alunos que responderam ao inquérito por questionário, uma percentagem de 84%, considera que a LM constitui, sem dúvida, um fator facilitador na compreensão/aquisição de alguns conteúdos em ELE. Nas “vozes” dos alunos, esta facilidade advém das *“parecenças com a língua espanhola, o que torna a aprendizagem mais fácil”*, *“porque há palavras que são parecidas e têm o mesmo significado”*. Por seu lado, os dois alunos que entendem que a LM não facilita a compreensão/aquisição de alguns conteúdos, apontam razões como: *“esta interfere com a aprendizagem por causa dos falsos amigos”* ou *“por vezes baralhamos as línguas por estas serem bastante semelhantes”*.

No que concerne ao **inquérito por questionário 2**, este abordava questões sobre uma unidade didática que os alunos haviam estudado nas aulas: ‘O consumismo: roupas e acessórios’. O objetivo principal deste questionário consistia em averiguar se na perspetiva dos alunos havia semelhanças entre o léxico estudado na sua LM e em ELE. A tabela número seis apresenta os resultados.

Tabela 6: Perspetiva dos alunos relativamente às diferenças existentes no vocabulário referente à roupa e acessórios, entre a sua LM e ELE

	Nº de respostas	%
Sim, o vocabulário é muito diferente da sua LM	11	85%
Não, o vocabulário não é muito diferente da sua LM	2	15%

Pela análise da tabela podemos verificar que um elevado número de alunos, o que corresponde a uma percentagem de 85%, considera que o vocabulário sobre a roupa e acessórios é muito diferente daquele que emprega na sua língua materna.

Embora as questões 2. e 2.1. não sejam, como já referido neste capítulo, analisadas detalhadamente, importa tecer algumas considerações acerca das mesmas. Assim, na questão 2. na qual se solicitava aos alunos que indicassem palavras semelhantes na sua LM e em ELE, é de salientar que nas respostas dos alunos existe um certo contrassenso em relação à questão anterior, uma vez que estes referem inúmeras palavras que são semelhantes nas duas línguas. Na questão 2.1. era-lhes pedido que indicassem palavras diferentes nas duas línguas, sendo de destacar que a seleção feita pela maioria dos alunos é muito semelhante, o que no nosso entender significa que, apesar desses vocábulos serem diferentes dos da sua LM, estes foram memorizados pelos alunos.

Outro objetivo das perguntas deste questionário consistia em saber se as semelhanças existentes entre os dois idiomas facilitaram aos alunos a aquisição do novo vocabulário. É o que reproduz a tabela número 7.

Tabela 7: As semelhanças entre a LM e ELE como fator facilitador, ou não, na aquisição do novo vocabulário, na perspetiva dos alunos

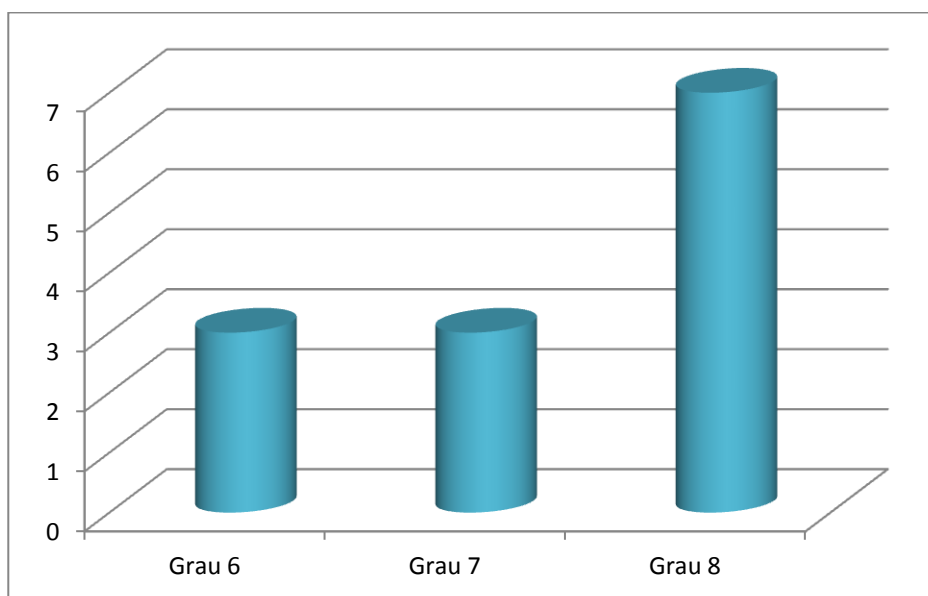
	Nº de respostas	%
Sim, as semelhanças facilitam a aquisição do novo vocabulário	11	85%
Não, as semelhanças não facilitam a aquisição do novo vocabulário	2	15%

Procedendo a uma análise desta tabela, pode-se facilmente concluir que na perspetiva dos alunos, as semelhanças facilitam a aquisição do novo vocabulário. Contudo, é de salientar que há de novo um certo contrassenso nas suas respostas atendendo a que na pergunta 1, 85% dos alunos, ou seja, quase a totalidade dos inquiridos considera que o vocabulário estudado em ELE sobre a roupa e acessórios é muito diferente do da sua LM.

Possivelmente, os alunos, quando se referem ao facto das semelhanças facilitarem a aquisição do novo vocabulário, têm em consideração apenas os vocábulos que efetivamente são muito semelhantes nas duas línguas.

No que respeita **ao inquérito por questionário 4**, o principal objetivo prende-se com o facto de averiguar se os alunos sentiram dificuldades ou não no uso do *Pretérito Imperfecto*, além de saber qual o grau de semelhança que eles entendem que existe entre a sua LM e em ELE, neste tempo verbal.

Gráfico 3: Grau de semelhança no *Pretérito Imperfecto*, em Português e em Espanhol, numa escala de 1 a 10

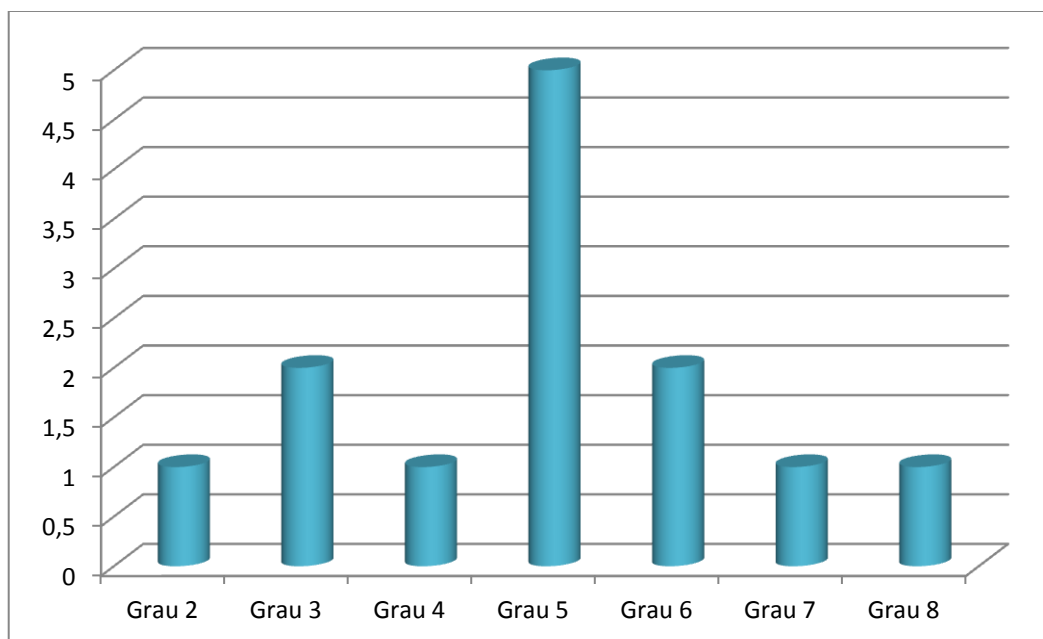


Fazendo uma leitura deste gráfico, podemos concluir que os alunos consideram que existe um elevado grau de semelhança entre o *Pretérito Imperfecto* da língua espanhola e o tempo verbal correspondente em Português (Pretérito Imperfeito), o que vem ao encontro da questão 1 deste questionário, na qual os alunos responderam que consideram este tempo verbal fácil.

O inquérito por questionário 5 tem como objetivo principal o mesmo que foi apontado para o questionário 4.

Pretende-se ainda, tal como no questionário anterior, que os alunos indiquem o grau de semelhança no *Pretérito Indefinido* em Português e em Espanhol.

Gráfico 4: Grau de semelhança neste tempo verbal em Português e em Espanhol, numa escala de 1 a 10

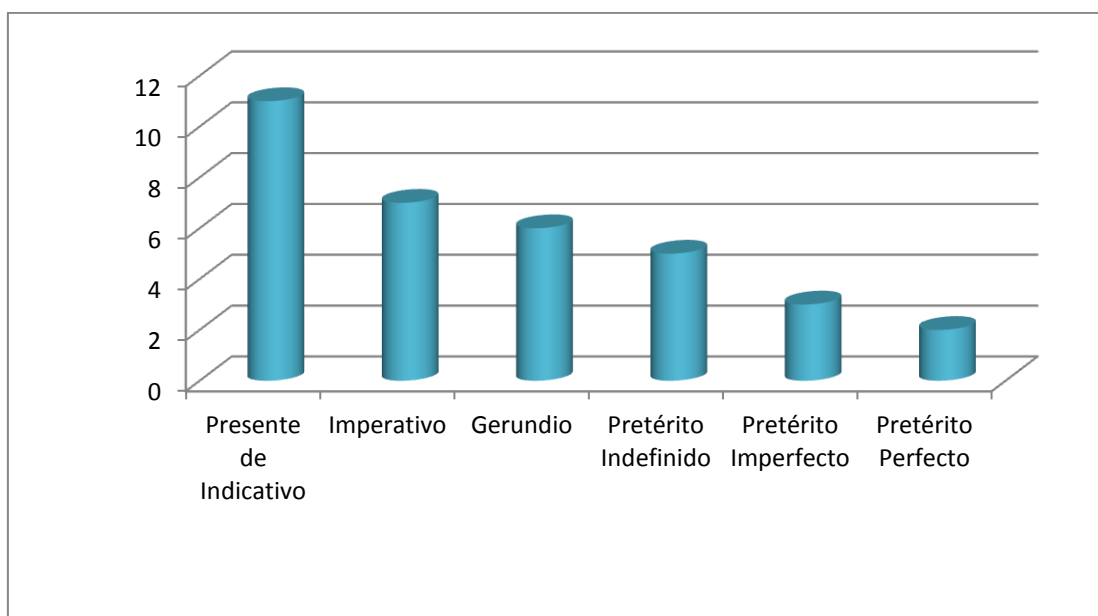


Através da análise deste gráfico verificamos que ao contrário do que constatamos no gráfico anterior em relação ao uso do *Pretérito Imperfecto*, os alunos apresentam graus de semelhança díspares, isto é, do grau 2 ao 8, o que revela que há opiniões muito divergentes relativamente a esta questão. De salientar que a maioria dos alunos entende que a semelhança se encontra essencialmente no grau 5 apontado por cinco alunos, o que denota que os alunos atribuem a este tempo verbal um certo grau de dificuldade.

O inquérito por questionário 7, aplicado quase no final do ano letivo, por constituir uma espécie de síntese e pelo facto de abordar grande parte dos conteúdos gramaticais lecionados, tinha como objetivo principal verificar, através das respostas dos alunos, quais os conteúdos gramaticais que eles tinham considerado mais fáceis, e se a semelhança entre a LM e ELE encontrada em alguns deles havia contribuído para uma melhor aquisição/compreensão dos mesmos. Algumas das perguntas deste questionário, nomeadamente a 1: “*Dos seguintes tempos / modos verbais indica os que te parecem mais fáceis*”; a 2: “*Achas que a facilidade se deve à semelhança com a tua língua materna?*”; e a 2.2.1: “*Segundo a tua opinião a semelhança entre os dois idiomas apresenta apenas*

aspectos positivos?”, além de darem resposta ao objetivo um, permitem igualmente responder ao objetivo dois, na medida em que com estas questões conseguimos igualmente detetar a(s) facilidade(s) e constrangimentos evidenciados pelos alunos na aquisição/aprendizagem de ELE.

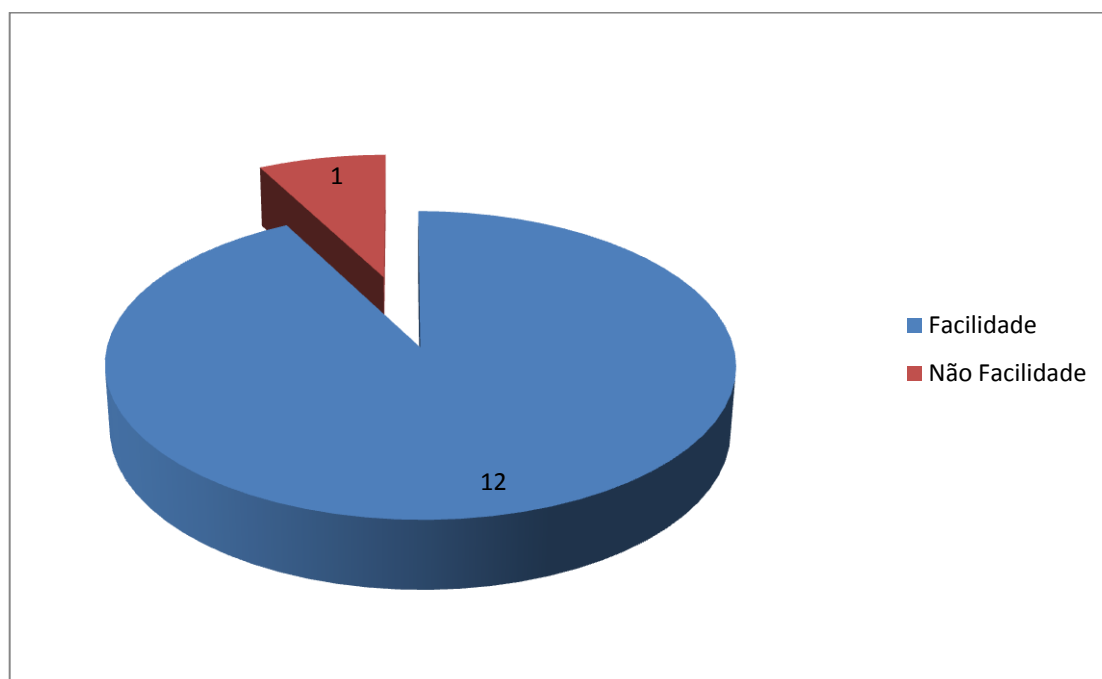
Gráfico 5: Perspetiva dos alunos sobre os tempos/modos verbais mais fáceis, por ordem decrescente



Neste gráfico apresentado por ordem decrescente de dificuldade, podemos constatar que o tempo verbal que os alunos consideram mais fácil é o *Presente do Indicativo*, talvez pela sua semelhança em alguns verbos com a sua LM. O *Pretérito Perfecto* é o tempo verbal que na perspetiva dos alunos é o mais difícil, facto curioso, já que este tempo verbal não apresenta muitos casos de irregularidades, o que acontece por exemplo, no caso do *Pretérito Indefinido*, que os alunos colocam em quarto lugar em termos de dificuldade.

Seguidamente apresentamos o gráfico 6 que nos revela se, na opinião dos alunos, o grau de semelhança existente entre os tempos verbais anteriormente assinalados em Português e em Espanhol, permite a facilidade apontada.

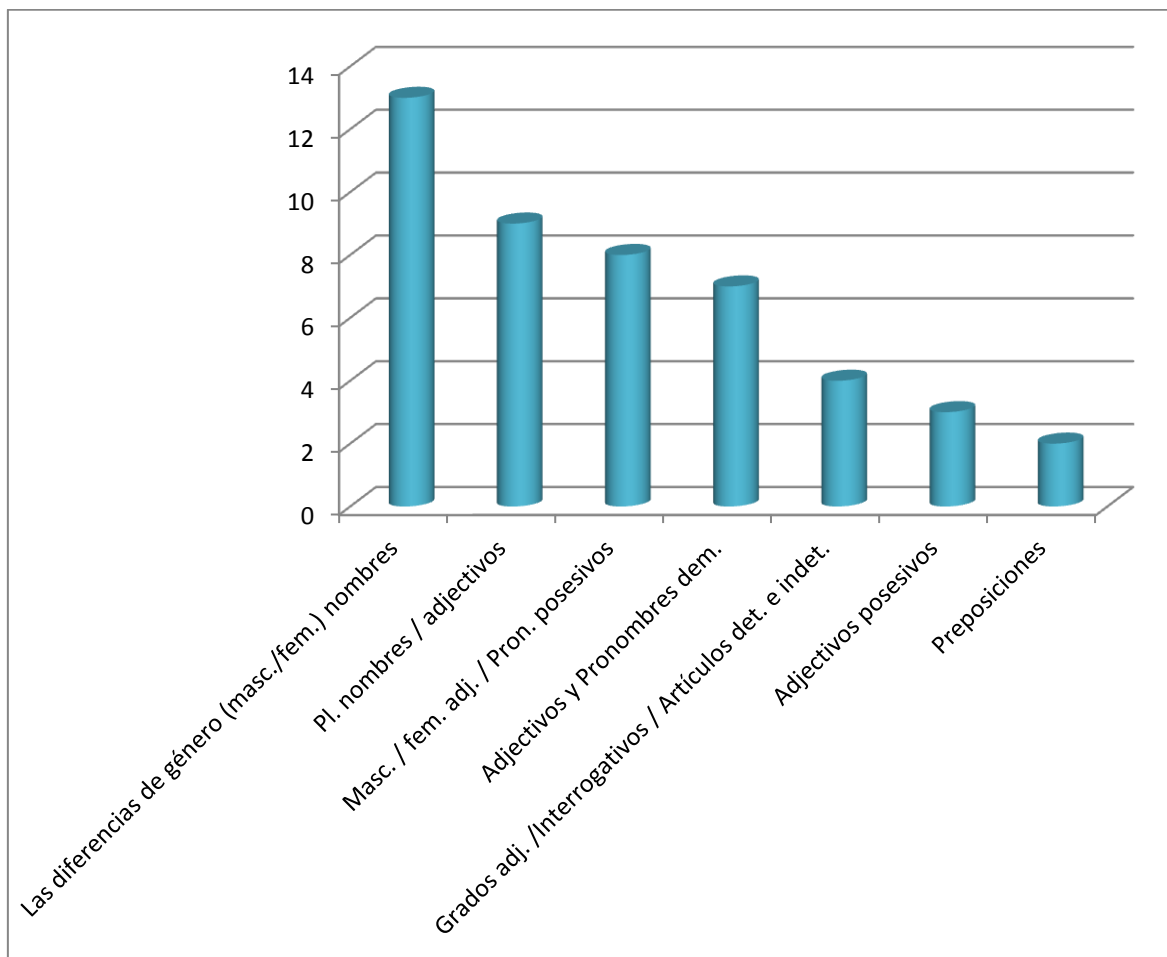
Gráfico 6: A semelhança entre a LM e ELE como fator de facilidade, na perspetiva dos alunos



Procedendo à análise deste gráfico, podemos afirmar que na perspetiva dos alunos o grau de semelhança favorece claramente a facilidade na aquisição/ compreensão dos tempos verbais estudados, já que essa facilidade é apontada pela quase totalidade dos alunos inquiridos.

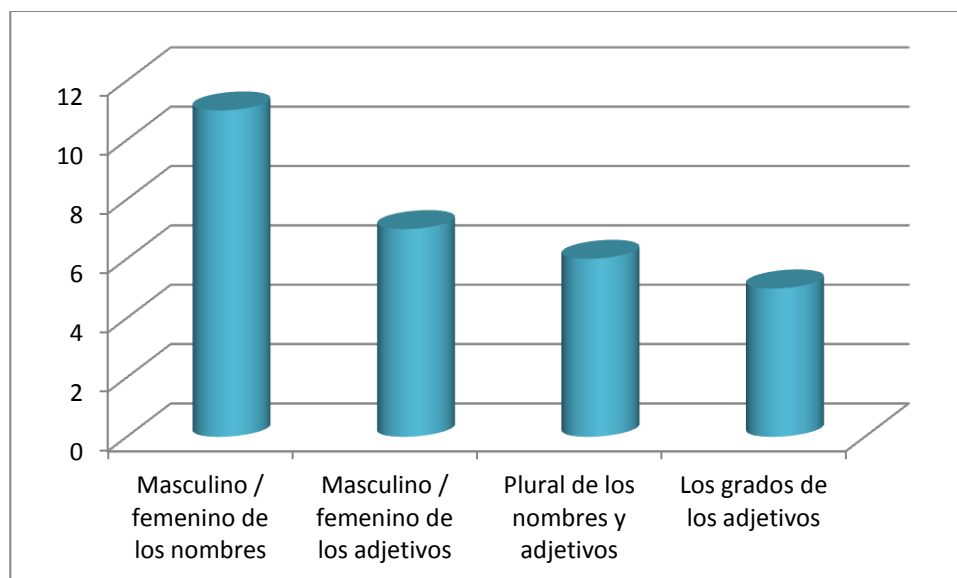
Neste inquérito constituía igualmente nosso propósito aferir quais os conteúdos gramaticais considerados mais fáceis pelos alunos, averiguando em seguida aqueles que eles entendem que apresentam mais semelhanças com a sua LM.

Gráfico 7: Perspetiva dos alunos sobre os conteúdos gramaticais mais fáceis, por ordem decrescente



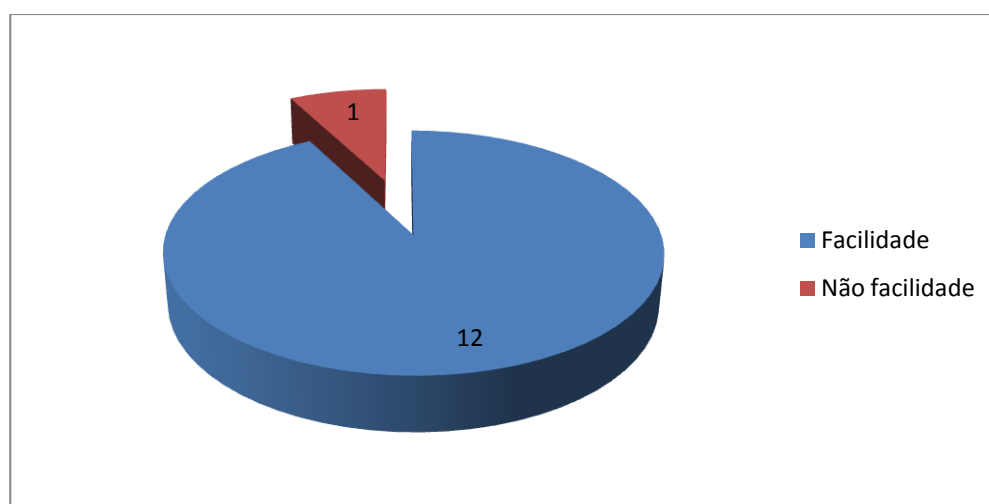
Partindo deste gráfico podemos constatar que o conteúdo gramatical que se afigurou mais fácil para os alunos foi o das diferenças de género dos nomes, pelo facto de o considerarem mais semelhante em relação à sua LM, como podemos confirmar através do gráfico que apresentamos seguidamente. Por outro lado, as preposições foram o conteúdo percecionado pelos alunos como sendo o mais difícil, talvez pelo facto de muitas das preposições utilizadas em Português e em Espanhol divergirem quanto ao uso dos complementos ou objetos (direto – indireto) na oração, e relativamente ao regime preposicional dos verbos.

Gráfico 8: Perspetiva dos alunos sobre os conteúdos gramaticais que apresentam mais semelhanças com a sua LM



Uma vez mais, ao serem inquiridos acerca do fator semelhança como adjuvante, ou não, na aquisição/compreensão dos conteúdos gramaticais anteriores, à exceção de um aluno, os restantes consideram que este contribui de um modo positivo, o que podemos comprovar pelo gráfico que se segue:

Gráfico 9: A semelhança entre a LM e ELE como fator de facilidade, ou não, na aquisição/compreensão dos conteúdos gramaticais anteriormente descritos



Com a última pergunta deste questionário propúnhamo-nos saber se na opinião dos alunos a semelhança apresenta apenas aspetos positivos.

Tabela 8: Perspetiva dos alunos sobre se a semelhança entre a LM e ELE apresenta apenas aspetos positivos

		Nº de respostas	%
Não apresenta apenas aspetos positivos	Semelhança induz a confusão/erro	11	84%
	Dificuldade devido aos falsos amigos	1	8%
Apresenta apenas aspetos positivos	Compreensão mais fácil	1	8%

Consideramos esta pergunta pertinente, dado que em alguns dos inquéritos por questionário anteriores confrontamos por diversas vezes os alunos acerca da semelhança como fator de facilidade, ou não, na aquisição/compreensão de determinados conteúdos abordados no decorrer do ano letivo, tendo constatado que, na sua maioria, os alunos respondiam afirmativamente.

Ao especificarmos se realmente a semelhança apresenta somente aspetos positivos, pela análise do gráfico anterior, a resposta que emerge está bem clara: 11 alunos consideram que esta induz a confusão/erro; 1 aluno entende que a mesma gera dificuldade devido aos falsos amigos, e apenas um acha que torna a compreensão mais fácil. Na “voz” dos alunos temos respostas que passamos a exemplificar: *“podemos equivocar-nos devido à semelhança com o português”*; *“porque também pode provocar confusão”*; *“porque existem os falsos amigos”*, ou ainda, *“porque ocorrem pequenos erros, quando se escrevem palavras parecidas, mas que não são iguais”*.

No nosso entendimento, esta pergunta responde em parte ao objetivo 2 do nosso estudo, na medida em que leva os alunos a refletirem que apesar de a proximidade entre as duas línguas ser um fator de facilidade, esta pode constituir um entrave, ou seja, provocar constrangimentos.

2. Objetivo 2: *Detetar a(s) facilidade(s) e constrangimentos evidenciados pelos alunos na aquisição/aprendizagem de ELE*

Prosseguiremos o nosso estudo passando ao objetivo acima enunciado, e à análise sistemática das questões dos inquéritos por questionário que se lhe aplicam. Assim, no questionário um “A aprendizagem de ELE”, interessava-nos saber se os alunos tinham dificuldades relativamente à compreensão oral e escrita da língua espanhola. Vejamos a seguinte tabela:

Tabela 9: Dificuldades na compreensão oral e escrita de ELE evidenciadas pelos alunos

		Nº de respostas	%
Não há dificuldades	Por semelhança com a LM	9	69,24%
Sim, há dificuldades	Por semelhança entre a LM e ELE	2	15,38%
	Por palavras e expressões difíceis	2	15,38%

Os dados apresentados permitem-nos verificar que há uma diferença notória entre o número de alunos que considera que não tem dificuldades relativamente à compreensão oral e escrita e aqueles que sentem dificuldades neste domínio. De salientar que a semelhança tanto pode ser fator de facilidade como de dificuldade, e este facto tem a sua razão de ser pelos estudos apresentados no nosso projeto, mais concretamente no capítulo I do Enquadramento Teórico, em que vários autores se referem a esta problemática na aquisição/aprendizagem de línguas próximas.

Assim, na “voz” dos alunos não há dificuldades porque *“ao ouvir falar espanhol percebe-se o essencial do discurso o que também acontece com a compreensão escrita desta língua”* ou *“porque é fácil associar as coisas devido à semelhança com o português”* ou ainda *“porque consigo apanhar/ouvir tudo o que se fala, e a língua é relativamente parecida com a minha”*. Os alunos que consideram que há dificuldades justificam dizendo, por exemplo, que *“a minha língua materna e o espanhol têm algumas parecenças”*.

Dado que as dificuldades se fazem notar sobretudo a nível da expressão oral e escrita, inquirimos igualmente os alunos acerca desta temática.

Tabela 10: Dificuldades na expressão oral e escrita de ELE evidenciadas pelos alunos

		Nº de respostas	%
Sim, há dificuldades	Falta de vocabulário/conhecimentos básicos de ELE	4	30,8%
	Confusão com a LM	2	15,3%
	Dificuldades na pronúncia	1	7,7%
Não há dificuldades	Semelhança com a LM	1	7,7%
	Iniciação ao estudo da língua	1	7,7%
	Facilidade na expressão oral e escrita	4	30,8%

Os resultados são diferentes dos obtidos na tabela anterior, atendendo a que por motivos de índole diversa, a maioria dos alunos apontou que sente dificuldades neste domínio, sobretudo por falta de vocabulário e por possuir apenas conhecimentos básicos de ELE. Outra das dificuldades dos alunos prende-se com a confusão com a LM, facto que já foi por diversas vezes apontado como estando na origem dos seus constrangimentos. É de salientar que o número de alunos que considera não ter dificuldades é significativo, apontando como motivo principal terem facilidade na expressão oral e escrita. Outra das razões indicadas é a semelhança com a língua materna, que, como já vimos em respostas anteriores, apresenta duas vertentes: ou constitui um fator positivo na aprendizagem ou, por outro lado, é um fator negativo. Um dos alunos considera ainda que *“como é iniciação, é mais fácil a escrita e a fala, visto que não é muito complexo”*.

No questionário 2, pareceu-nos pertinente averiguar se os alunos sentiam necessidade de rever o léxico referente à unidade estudada: ‘O consumismo – roupas e acessórios’. A resposta é dada pelo gráfico que se segue:

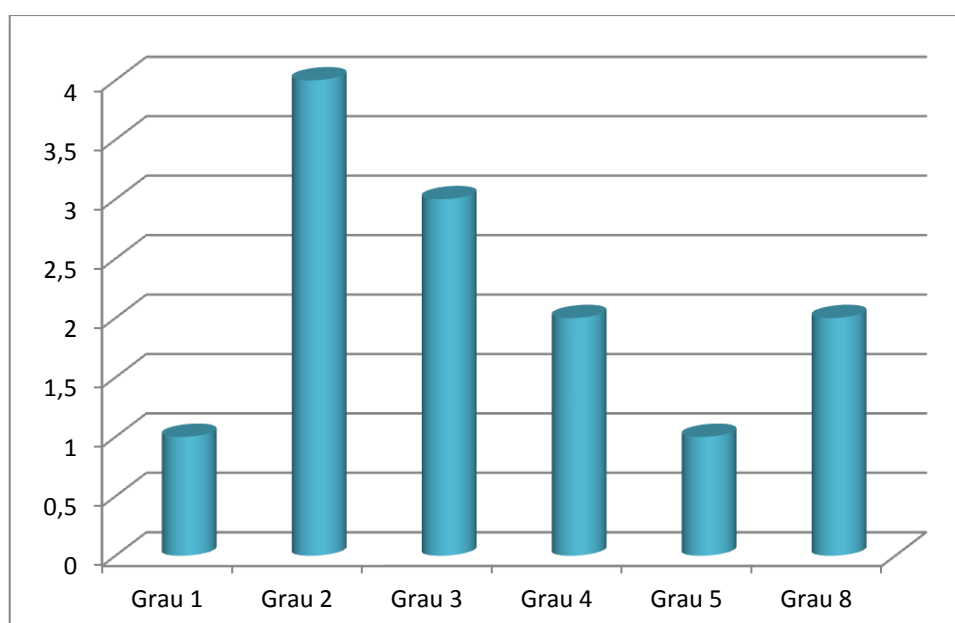
Tabela 11: Necessidade de rever, ou não, o novo vocabulário, na perspetiva dos alunos

	Nº de respostas	%
Necessidade de rever o novo vocabulário	12	92%
Não há necessidade de rever o novo vocabulário	1	8%

Podemos concluir que à exceção de um aluno, os restantes consideram que têm necessidade de rever o novo léxico, o que se coaduna com o resultado obtido à questão número um, na qual os alunos responderam que consideram o léxico estudado muito diferente da sua LM.

Na questão seguinte pretendia-se que os alunos indicassem a grau de dificuldade na aquisição do léxico estudado, numa escala de 1 a 10.

Gráfico 10: Grau de dificuldade na aquisição do léxico estudado, numa escala decrescente de 1 a 10



Pela análise deste gráfico, o resultado que facilmente emerge é que grande parte dos alunos considera não ter muitas dificuldades nesta matéria, já que 4 alunos se situam no grau 2; 3 alunos no grau 3; 2 alunos no grau 4; 2 alunos nos graus 1 e 5. Contudo, é relevante sublinhar que 2 alunos se inserem no grau 8, o que demonstra que têm inúmeras dificuldades no léxico estudado.

Passamos ao **inquérito por questionário 3**, em que o objetivo principal era aferir se no entender dos alunos os “Graus dos adjetivos” se lhes afigurara um conteúdo semelhante em Português e em Espanhol, para além de tentar saber se tinham encontrado muitas dificuldades neste conteúdo gramatical.

Tabela 12: Existência, ou não, de semelhanças nos graus dos adjetivos em Português e Espanhol, na perspetiva dos alunos

	Nº de respostas	%
Sim, há semelhanças	13	100%

Na perspetiva da totalidade dos alunos, existem claras semelhanças nos graus dos adjetivos entre Português e Espanhol, pelo que, na tabela que apresentamos seguidamente é notório que nenhum aluno tenha referido que tenha tido dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical.

Tabela 13: Dificuldades sentidas pelos alunos na aplicação deste conteúdo gramatical

		Nº de respostas	%
Não sentiram dificuldades	Facilidade/Semelhança com a LM	13	100%

Questionados sobre a necessidade de rever, estudar o conteúdo gramatical lecionado, a tabela seguinte ilustra as suas respostas.

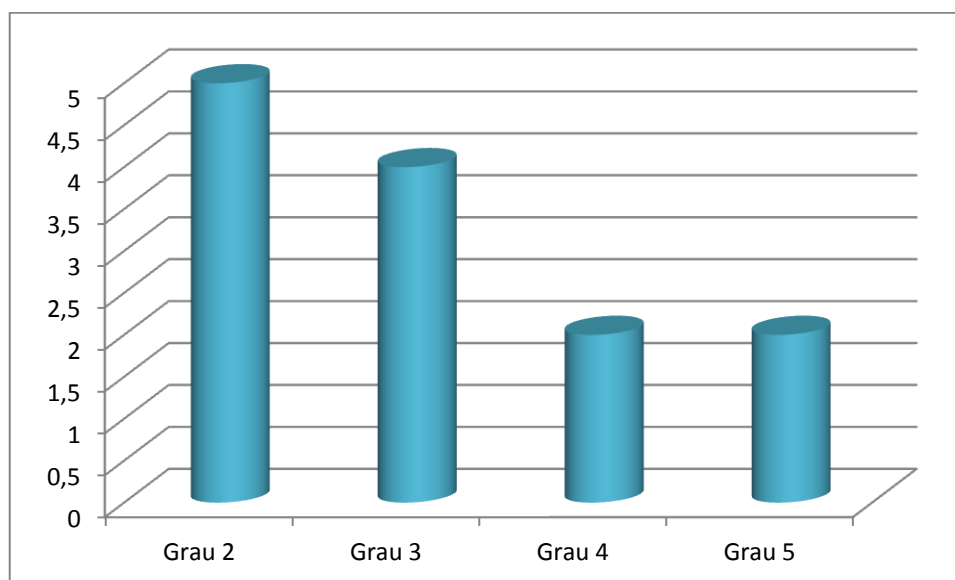
Tabela 14: Aspetos a rever, ou não, relativamente aos graus dos adjetivos, na perspetiva dos alunos

	Nº de respostas	%
Sim, há aspetos a rever sobre este conteúdo gramatical	10	77%
Não há aspetos a rever sobre este conteúdo gramatical	3	23%

Podemos considerar pois que os alunos pelo facto de não terem tido dificuldades na aplicação deste conteúdo (à exceção de três), não sentem necessidade de o rever.

No gráfico que se segue é visível o baixo grau de dificuldade que os alunos encontraram na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical.

Gráfico 11: Grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical numa escala de 1 a 10



Pela análise deste gráfico podemos facilmente concluir que um número significativo de alunos – cinco – situa a dificuldade relativamente a este conteúdo gramatical no grau 2, seguido do grau 3, resposta dada por quatro alunos. A título de síntese, podemos afirmar que este conteúdo gramatical foi considerado fácil pela generalidade dos alunos, fruto da semelhança existente entre o Português e o Espanhol.

No **inquérito por questionário 4**, a 1ª questão tinha como objetivo aferir se os alunos haviam considerado fácil o uso do *Pretérito Imperfecto*, já que é um tempo verbal muito próximo do Português.

A tabela seguinte permite-nos dar resposta a esta questão:

Tabela 15: Perspetiva dos alunos em relação à facilidade, ou não, do *Pretérito Imperfecto*

		Nº de respostas	%
Facilidade	Semelhança com a LM	11	85%
Dificuldade	Verbos irregulares	2	15%

Com efeito, a semelhança entre este tempo verbal em Português e em Espanhol é visto pela quase totalidade dos alunos como facilitador da sua aprendizagem, pelo que apenas 2 alunos referem ter dificuldades devido à existência de alguns verbos irregulares.

Embora a tabela número 16 venha ao encontro dos resultados da tabela anterior, também permite verificar que o número de alunos que não sentiram dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical é menor do que na tabela anterior, o que implica que apesar da já referida facilidade, os alunos têm igualmente consciência das suas dificuldades.

Tabela 16: Dificuldades, ou não, sentidas pelos alunos na aplicação deste conteúdo gramatical

	Nº de alunos	%
Não sentiram dificuldades	9	69%
Sentiram dificuldades	4	31%

Questionados acerca da necessidade de rever, estudar esta matéria, os resultados foram os seguintes:

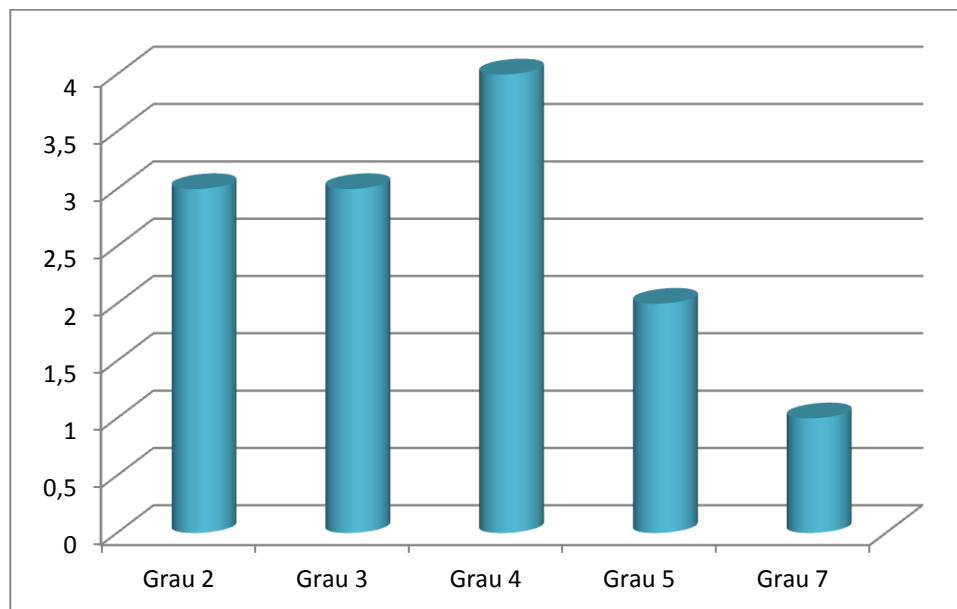
Tabela 17: Aspetos a rever, ou não, relativamente ao *Pretérito Imperfecto*, na perspetiva dos alunos

	Nº de alunos	%
Sim, há aspetos a rever	11	84%
Não há aspetos a rever	1	8%
Não entendeu a questão	1	8%

Podemos constatar pela análise da tabela anterior que, apesar de os alunos terem considerado este tempo verbal acessível, estão sensibilizados para a necessidade de o rever, porque na sua opinião há “formas irregulares” que assim o requerem.

Quanto ao grau de dificuldade com o qual os alunos se depararam na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical, este está patente no gráfico que se segue:

Gráfico 12: Grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical, numa escala decrescente de 1 a 10



Com este gráfico podemos constatar que apesar de a maioria dos alunos entender que o uso do *Pretérito Imperfecto* é fácil, a diversidade de graus de dificuldade aqui patente leva-nos a refletir que não existe grande uniformidade nas respostas e que o grau que é apontado por um número mais elevado de alunos é o grau 4, o qual não demonstra que este conteúdo gramatical seja percecionado pelos alunos como sendo particularmente “fácil”.

Relativamente ao **inquérito por questionário 5**, sobre o tempo verbal – *Pretérito Indefinido* –, digamos que este apresenta a mesma tipologia do anterior, tendo como objetivos aqueles que foram apontados para o uso de *Pretérito Imperfecto*. Apresentamos assim a tabela referente à 1ª questão e em seguida teceremos alguns comentários:

Tabela 18: Perspetiva dos alunos em relação à facilidade, ou não, do *Pretérito Indefinido*

		Nº de respostas	%
Dificuldade	Verbos irregulares	6	46%
	Diferenças em relação ao Português	6	46%
	Aplicação difícil	1	8%

Contrariamente ao que pudemos observar em relação ao *Pretérito Imperfecto*, que foi considerado fácil pelos alunos, no *Pretérito Indefinido*, a totalidade dos alunos respondeu que este tempo verbal lhes provoca dificuldades, sobretudo porque alguns verbos são irregulares, além do facto de apresentar diferenças em relação ao Português. A título de exemplo podemos apresentar algumas das respostas dos alunos: “*porque há muitos verbos que são irregulares*”, “*porque é muito diferente do português*” ou ainda, como respondeu um aluno: “*não é fácil de utilizar*”.

Apresentamos seguidamente a tabela referente às dificuldades em relação à aplicação deste conteúdo gramatical:

Tabela 19: Dificuldades, ou não, sentidas pelos alunos na aplicação deste conteúdo gramatical

	Nº de alunos	%
Sentiram dificuldades	13	100%

Fazendo uma leitura desta tabela, merece apenas referir que a totalidade dos alunos sentiu dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical, resposta que se coaduna com a anterior, já que na sua perspetiva este tempo verbal causa-lhes constrangimentos, sobretudo pela razão que já havia sido apontada por eles: “*porque há muitos verbos irregulares*”.

Quanto à necessidade de rever, estudar esta matéria, as respostas são unânimes como vemos na seguinte tabela:

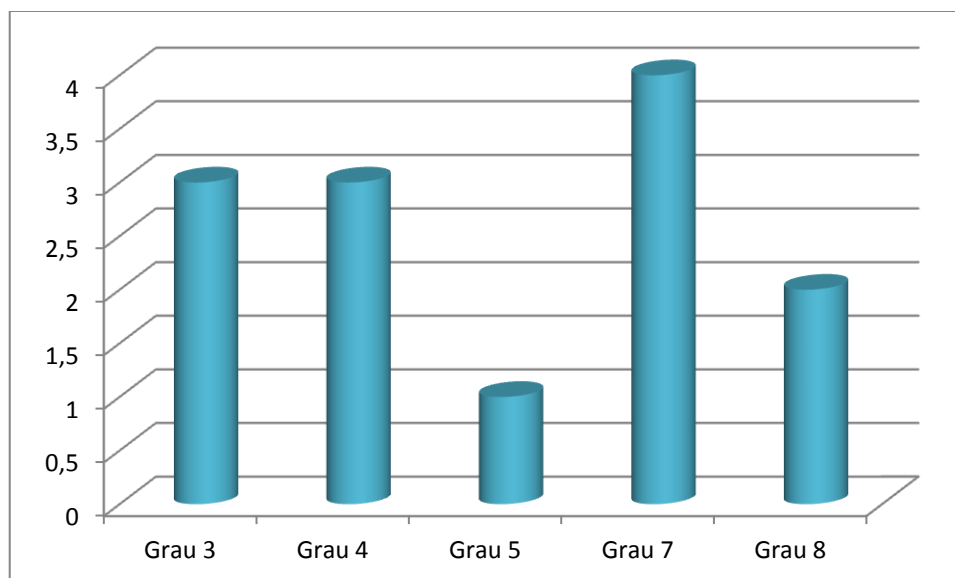
Tabela 20: Aspetos a rever, ou não, relativamente ao *Pretérito Indefinido*, na perspetiva dos alunos

	Nº de alunos	%
Sim, há aspetos a rever	13	100%

O facto de todos os alunos considerarem que têm que rever esta matéria, revela-nos que estes estão conscientes das suas dificuldades e reitera a ideia de que não consideram este tempo verbal acessível, o que de facto se verificou no caso do *Pretérito Imperfecto*.

Pretendíamos ainda, tal como no questionário anterior, que os alunos indicassem o grau de dificuldade na compreensão deste conteúdo gramatical.

Gráfico 13: Grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical numa escala decrescente de 1 a 10



Apesar de constatararmos que há vários graus de dificuldade, o grau 7 foi aquele que um maior número de alunos indicou, ou seja, 4 alunos, o que vem ao encontro das respostas dadas anteriormente. Seguiram-se os graus 3 e 4 apontados no total por oito alunos e o grau 8, indicado por 2 alunos. É de salientar que ao selecionarem um grau tão elevado, reconhecem que possuem bastantes dificuldades neste conteúdo gramatical. Por último, temos o grau 5, que foi referido apenas por um aluno.

O **inquérito por questionário 6**, sobre o uso do *Pretérito Perfecto* apresenta, em linhas gerais, as características dos dois últimos questionários sobre os tempos verbais já analisados, excetuando o facto de ter menos uma pergunta, uma vez que não se pretende que os alunos estabeleçam semelhanças neste tempo verbal entre Espanhol e Português, isto devido à sua especificidade, ou seja, ao facto de não apresentar o mesmo valor nas duas línguas.

No que respeita à pergunta 1, apresentamos uma tabela, a fim de chegarmos a algumas conclusões:

Tabela 21: Perspetiva dos alunos em relação à facilidade, ou não, do *Pretérito Perfecto*

		Nº de respostas	%
Dificuldade	Diferenças em relação ao Português	5	38%
	Compreensão difícil	3	23%
Facilidade	Semelhanças em relação ao Português	4	31%
	Apenas é necessário saber as terminações	1	8%

Procedendo a uma análise da tabela, é de destacar o elevado número de alunos (e consequente percentagem) que considera que o *Pretérito Perfecto* é sinónimo de dificuldade, devido principalmente às diferenças em relação ao Português e, em segundo plano, porque a sua compreensão é difícil. Os alunos que perspetivam este tempo verbal como sendo fácil, apontam como principal motivo as semelhanças em relação ao Português. Merece reflexão que um número significativo de alunos indique como principal causa da sua facilidade ou dificuldade, ideias que se contradizem totalmente, o que nos leva a pensar que as mesmas, tanto surgem como sinónimo de facilidade, como de constrangimento.

Para a pergunta 2, os resultados são os seguintes:

Tabela 22: Dificuldades, ou não, sentidas pelos alunos na aplicação deste conteúdo gramatical

	Nº de alunos	%
Sentiram dificuldades	10	77%
Não sentiram dificuldades	3	23%

Conforme o que podemos observar nesta tabela, dez alunos (o que corresponde a uma percentagem de 77%) consideram que sentiram dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical. Na “voz” dos alunos as razões prendem-se com diferentes aspetos, como por exemplo, os verbos irregulares: “*porque tem verbos irregulares*”; na dificuldade dos mesmos: “*porque os verbos são difíceis*”; na confusão com o Português: “*algumas vezes confundo com o português e algumas terminações são diferentes*”. Os 3 alunos que

consideram que não têm dificuldades dizem por exemplo: “*porque é fácil*” ou ainda, “*porque estudei bastante esta matéria e pratiquei muito*”.

Relativamente à pergunta 3, a tabela a seguir apresentada dá-nos a resposta:

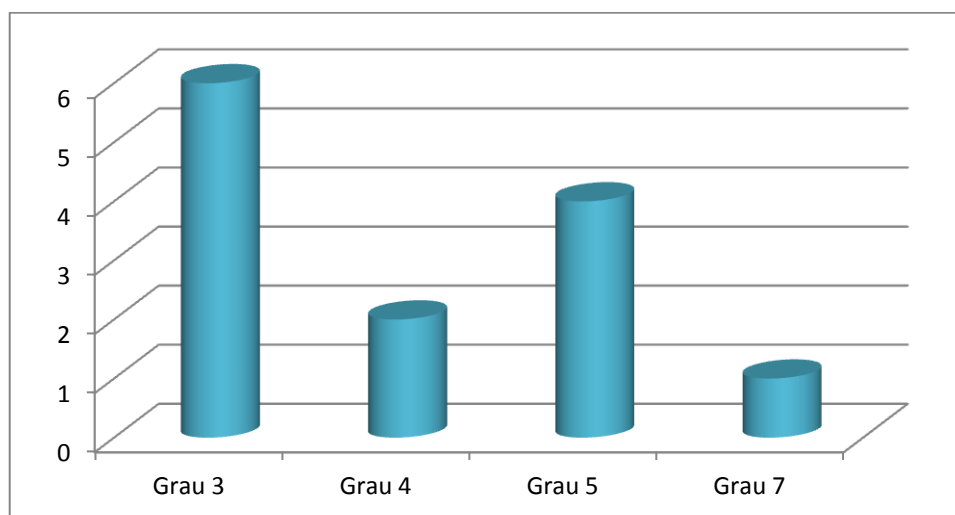
Tabela 23: Perspetiva dos alunos quanto à facilidade, ou não, em distinguir o *Pretérito Perfecto* do *Pretérito Indefinido*

	Nº de respostas	%
Facilidade	13	100%

Desta tabela emerge um resultado que não apresenta quaisquer dúvidas: todos os alunos inquiridos entendem que distinguem facilmente o *Pretérito Perfecto* do *Pretérito Indefinido*, pelo que a confusão que poderia existir entre os mesmos não constitui um fator de dificuldade.

Por último, apresenta-se um gráfico que pretende demonstrar o grau de dificuldade encontrado pelos alunos na aplicação deste tempo verbal:

Gráfico 14: Grau de dificuldade na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical, numa escala decrescente de 1 a 10



Pela análise do gráfico constatamos que 6 alunos, ou seja, quase metade dos inquiridos, apontam o grau 3 como aquele que revela as suas dificuldades neste conteúdo verbal, o que nos leva a pensar que, neste caso, talvez os alunos não tenham uma perspetiva muito exata das suas dificuldades, uma vez que tanto na 1ª como na 2ª pergunta,

a percentagem de alunos com dificuldades era significativa, parecendo indiciar um grau de dificuldade mais elevado.

No que se refere ao questionário 7, já foi referido aquando da análise das questões relativas ao objetivo um deste projeto, que as questões 1, 2 e 2.2.1, dão resposta aos dois objetivos até ao momento enunciados.

3. Objetivo 3: *Diagnosticar os principais fatores geradores das suas dificuldades*

Demos continuidade ao nosso projeto, seguindo os trâmites dos objetivos anteriores, procedendo à análise sistemática das questões dos inquéritos por questionário. Neste sentido, passamos ao inquérito por questionário 1, no qual, tal como ocorreu no questionário 7, as questões 4 (“Relativamente à compreensão oral e escrita desta língua, tens algumas dificuldades?”) e 4.1 (“E na expressão oral e escrita?”) dão resposta aos objetivos 2 e 3 do nosso projeto, já que ao mesmo tempo que se pretendia detetar a(s) facilidade(s) e constrangimentos evidenciados pelos alunos na compreensão e expressão oral e escrita de ELE, tínhamos igualmente a possibilidade de diagnosticar, através das respostas dos alunos, os principais fatores geradores das suas dificuldades.

Com a pergunta 5, o nosso objetivo era saber se na opinião dos alunos nas suas produções orais e escritas existem interferências da LM:

Tabela 24: Perspetiva dos alunos sobre a existência de Interferências da LM nas suas produções orais e escritas:

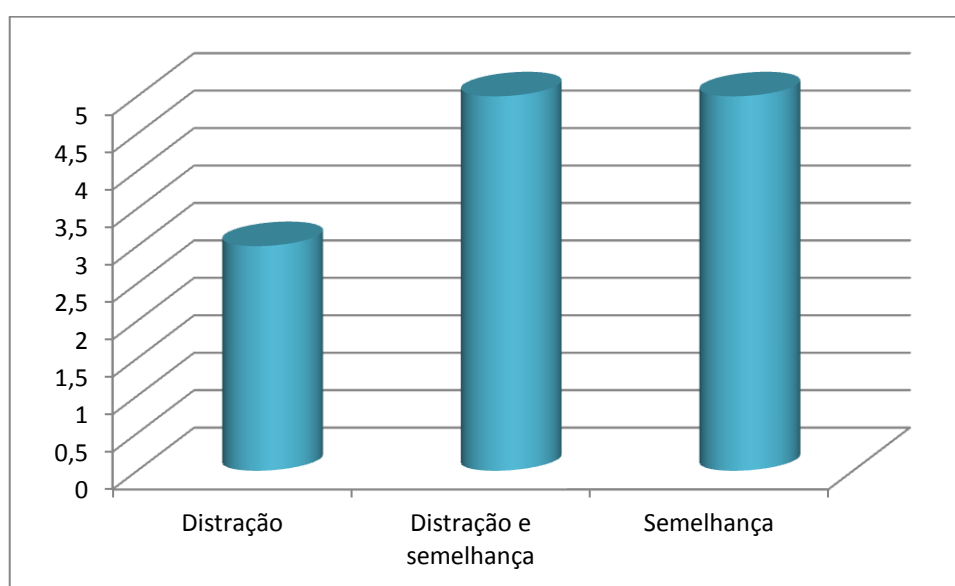
		Nº de respostas	%
Sim, há interferências nas produções	Semelhança induz a recurso à LM	12	92%
	Semelhança induz a confusão com a LM	1	8%

Como podemos verificar, a totalidade dos alunos tem consciência de que existem interferências da sua LM nas produções escritas, interferências essas que decorrem essencialmente da semelhança entre as duas línguas, o que por sua vez induz ao recurso à

LM, ou ainda como refere um aluno: *“porque tem palavras que são parecidas e se confundem”*.

A propósito do erro nas produções escritas de Espanhol, apresentaremos em seguida um gráfico que ilustra a que fatores se devem, na perspetiva dos alunos:

Gráfico 15: Fatores que os alunos consideram estar na origem dos erros, nas suas produções escritas em ELE



Mais uma vez é referido pelos alunos que a semelhança, a par com a distração e semelhança, constituem os principais fatores que os alunos consideram estar na origem dos erros, nas suas produções escritas. De salientar que ao longo do nosso estudo fomos constantemente confrontados com a dualidade apresentada pelo fator ‘semelhança’, já que esta é vista como constituindo uma facilidade ou, por outro lado, um constrangimento no ensino/aprendizagem de ELE. Pensamos que haverá outros fatores que estarão na origem do erro, nomeadamente a falta de estudo e empenho, assim como a falta de conhecimentos relativamente à LM, fatores estes que não foram referenciados pelos alunos.

A última pergunta deste questionário incide uma vez mais na importância dos erros.

Tabela 25: Perspetiva dos alunos sobre a interferência dos erros na comunicação, e em particular na produção escrita em ELE

		Nº de respostas	%
Erros interferem na comunicação	Ideias pré-adquiridas	2	15,4%
	Compreensão mais difícil	5	38,4%
	Erros da oralidade interferem na escrita	1	7,7%
	Progressão da aprendizagem é afetada	2	15,4%
	Semelhança é fator de confusão	1	7,7%
Erros não interferem na comunicação	Texto compreensível	2	15,4%

Para a generalidade dos alunos, os erros “atrapalham” a comunicação, e em particular, a produção escrita, pelo que a compreensão torna-se mais difícil, no entendimento de 5 alunos inquiridos que afirmam, por exemplo, que: *“por vezes conseguimos compreender na mesma as palavras, outras torna-se mais difícil”*. As ideias pré-adquiridas são também um dos fatores que está na origem da referida interferência, na medida em que na voz dos alunos *“atrapalham as ideias já adquiridas”*. Por outro lado, há alunos que consideram que a progressão na aprendizagem é afetada, o que demonstram através de respostas como: *“impedem a evolução da aprendizagem da língua”*. Com um menor número de ocorrências surge a ideia de que os erros da oralidade interferem na escrita e que a semelhança é fator de confusão, sendo esta última alvo de análise ao longo do nosso projeto.

Por último, importa referir que apenas 2 alunos entendem que os erros não interferem na comunicação, na medida em que na sua voz *“dá para desenvolver na mesma a produção do texto”* ou *“apesar da língua espanhola ser um pouco diferente do português acho que não atrapalha. O texto compreende-se na mesma”*.

Como já referimos nesta análise, há perguntas que respondem a mais de um objetivo. Deste modo, nos inquéritos por questionário 4 (*‘O Pretérito Imperfecto’*), 5 (*‘O Pretérito Indefinido’*) e 6 (*‘O Pretérito Perfecto’*), as perguntas 1 (*“O uso do Pretérito Imperfecto / Pretérito Indefinido / Pretérito Perfecto parece-te fácil?”*) e 2 (*“Tiveste*

algumas dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical?”) dão igualmente resposta aos objetivos 2 e 3 do nosso estudo. Importa de novo salientar que estes inquéritos por questionário apresentam a mesma tipologia de questões, pelo que é normal que os objetivos que se lhes adequam sejam os mesmos.

4. Objetivo 4: *Verificar quais os erros mais frequentes, em aprendentes de Secundário, nível de iniciação, no caso particular da sua produção escrita*

No que se refere aos erros dos alunos, importa referir que no decorrer do ano letivo procedemos a um levantamento daqueles que são mais frequentes, nas produções escritas dos alunos assim como nos seus testes de avaliação. Constatamos que efetivamente há erros que são mais frequentes que outros, devido à semelhança com a LM e à distração dos alunos, como já referido anteriormente neste projeto.

Apresentaremos em seguida, na tabela número 26, uma amostra dos erros mais frequentes, com o respetivo número de ocorrências:

Tabela 26: Erros mais frequentes na produção escrita dos alunos

Erros	Nº de ocorrências
<i>la garaje; el garaje/ la arte; el arte / la agua; el agua / la paisaje; el paisaje / la color; el color/ la dolor; el dolor / la lunes; el lunes / la inglés; el inglés;</i>	34
<i>lo arte; el arte / lo bolígrafo; el bolígrafo / lo padre; el padre / lo accesorio; el accesorio / lo reloj; el reloj / lo español; el español / lo ordenador; el ordenador / lo lunes; el lunes;</i>	12
<i>el nariz; la nariz; / el leche; la leche /el miel; la miel / el legumbre; la legumbre</i>	19
dia; día	15
e; y	14
és; es	15
inglês; inglés / francês; francés / português; português	12
Maria; María	11
prefiro; prefiero	10
entendo; entiendo	10
quanto custa; cuánto cuesta	10

deciembre; diciembre	9
me gusta las zapatillas; me gustan las zapatillas/ me gusta las chicas; me gustan las chicas/ me gusta las personas; me gustan las personas/ les gusta las frutas; les gustan las frutas/ no me gusta nada las bailarinas; no me gustan nada las bailarinas/ le gusta los fines de semana; le gustan los fines de semana/ le gustan la comida; le gusta la comida	8
preferes; prefieres	8
soño; sueño	8
mal educado; maleducado	8
leva; lleva	8
grego; griego	7
mas; pero	6
(el pelo) curto; corto	6
cerveja; cerveza	5
soño; sueño	5
jugan; juegan	5
tiengo; tengo	5
Fuemos; fuimos	5
catalano; catalán	4
canariano; canario	4
soys; sois	4
professor; profesor	4
castanho; castaño	4
venezuelana; venezolana	4
tambien; también	4
mui grande; muy grande	3
yo gusto; a mí me gusta	3
estojo; estuche	3
quero; quiero	3
octobre; octubre	3
mi gusta; a mí me gusta	3
juño; junio	3
em; en	3
calado; callado	3
galego; gallego	3
padaria; panadería	3
cruze; cruce	3
exemplo; ejemplo	3
elles; ellos	3
elege; elige	3
pone; pon	3
jardin; jardín	3
tijera; tijeras	3

bolígrafo; bolígrafo	3
saúde; salud	3
escribiu; escribió	3
hube; hubo	3
pouquito; poquito	3

5. Objetivo 5: *Classificar na amostra do corpus recolhido os erros causados pela interferência da LM*

Antes de classificar os erros causados pela interferência da LM na amostra do *corpus* recolhido, importa referir uma vez mais em que consiste este processo. Assim sendo, a interferência é considerada como um “desvio” da norma que ocorre nos enunciados dos falantes bilingues. Por outras palavras, a interferência é o efeito da LM sobre a LE que conduz ao erro quando há diferenças entre os sistemas linguísticos das duas línguas em questão, sendo deste modo vista como o aspeto negativo da transferência linguística. Esta questão é abordada no nosso projeto pelo facto de tratarmos a(s) facilidade(s) e constrangimentos com os quais os alunos de ELE se deparam no processo de ensino/aprendizagem.

É de salientar que na tabela anterior os erros mais frequentes dos alunos enquadram-se, na sua maioria, no processo de interferência. Num dos inquéritos aplicados aos alunos, estes reconhecem que existem interferências nas suas produções escritas e que estas se devem por norma à semelhança entre a sua LM e ELE. No seu entender acresce a facto de que, associada à semelhança há a distração. É certo que estas razões estão na origem do erro; contudo, como docentes sabemos que muitas das suas dificuldades residem em grande parte no desconhecimento da própria língua materna e na falta de estudo e empenho em superar as dificuldades. Nesta medida, o papel do professor é fundamental, já que pode, por exemplo, desenvolver atividades de reflexão, individuais ou em grupo, no sentido de despertar uma consciência sobre o ato de aprender e desenvolver autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem, tal como opina Vázquez (1998).

Passamos seguidamente à apresentação dos erros que, na nossa perspetiva, estão relacionados com o processo de interferência.

Assim, com um número maior de ocorrências temos a nível da morfossintaxe erros na flexão nominal, atendendo a que os alunos, por semelhança com a LM, adotam o género

do determinante que não é o correto: *la garaje*; el garaje / *la arte*; el arte / *el leche*; la leche / *la color*; el color.

Outro tipo de erros, como é o caso da adição ou supressão dos acentos das palavras, é também de referir: *miercoles*; miércoles / *tambien*; también; / *és*; es / *Maria*; María / *boligrafo*; bolígrafo, entre outros.

No léxico relacionado com os meses do ano, os alunos recorrem sistematicamente à forma mais próxima da sua LM e assim surgem palavras como *deciembre* em vez de *diciembre*, ou *juño* no lugar de *junio*.

Relativamente às nacionalidades, surge com alguma frequência o emprego da acentuação incorreta em vocábulos como *francês* no lugar de *francés*; *português* em vez de *portugués*; ou ainda, *inglês* no lugar de *inglés*.

A confusão de fonemas, como por exemplo *curto* em vez de *corto*, ocorre também com alguma frequência, assim como *em* no lugar de *en*; *cerveja* em vez de *cerveza*; *exemplo* em vez de *ejemplo*.

Verifica-se também a confusão de grafemas para o mesmo fonema, como é o caso de *professor* em vez de *profesor*; *quanto* em vez de *cuanto*.

A utilização do vocábulo da LM no caso de *castanho* em vez de *castaño*; *leva* em vez de *lleva*, *padaria* em vez de *panadería*; *calado* em vez de *callado*; *exemplo* em vez de *ejemplo*; *mas* em vez de *pero*; *estojo* em vez de *estuche*; ocorre igualmente com alguma regularidade.

Na flexão verbal é igualmente comum a utilização do verbo em Português, ou numa forma ‘próxima’ da LM. Assim, a título de exemplo, temos *entendo* em vez de *entiendo*; *jugan* em vez de *juegan*; *soño em vez de sueño*; *quero* em vez de *quiero*; *elege* em vez de *elige*; *cruze* em vez de *cruce*.

Outros exemplos haveria a explorar; contudo como já referimos neste projeto, o erro não constitui o objetivo primordial do nosso estudo. Apesar disso, nas “Conclusões finais” do nosso estudo teceremos algumas considerações sobre esta problemática, baseada nos nossos resultados, assim como na perceção de três colegas de mestrado, (Isabel Ferreira Capela, Maria de Lurdes Cardoso e Ricardo Lourenço), que em prol do rigor na investigação, nos cederam alguns dados ‘valiosos’ dos seus projetos, permitindo-nos aclarar algumas questões e comparar os resultados obtidos, no sentido de obter conclusões mais exatas e fidedignas quanto à questão do erro.

Tendo apresentado, analisado e interpretado os dados recolhidos, passaremos em seguida às conclusões finais relativas ao nosso projeto de intervenção e de investigação onde, de forma sucinta, tentaremos dar resposta ao objetivo principal do nosso estudo, apontando as limitações e potencialidades do projeto que implementámos.

CONCLUSÕES FINAIS

Nesta última parte do nosso trabalho começamos por sintetizar os resultados a que chegámos, extraíndo algumas conclusões que achamos relevantes, no sentido de aprofundar o tema abordado. Importa uma vez mais lembrar que neste projeto de investigação-ação o nosso principal propósito era verificar em que medida a proximidade entre a LM dos alunos e o ELE facilita ou cria constrangimentos na aquisição /aprendizagem desta língua.

À medida que íamos procedendo a uma análise dos dados da nossa investigação, desenvolvida numa turma de espanhol de 10º ano, nível de iniciação, as conclusões iam emergindo de uma forma bastante evidente, levando-nos a uma constante reflexão, e a que algumas das conceções que tínhamos sobre a temática fossem ao longo do tempo reforçadas de uma maneira construtiva. Estamos seguros que no final desta etapa, muito ainda há a fazer no sentido de cimentar algumas das conclusões a que chegámos, mas o caminho que trilhámos abrirá certamente algumas portas no sentido de criar em nós, docentes, e outros profissionais da educação, novos desafios e perspetivas.

Neste estudo, comprovamos através dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos em diferentes momentos, de acordo com a lecionação de alguns conteúdos temáticos e gramaticais, que, de facto, tal como é referido na literatura, na aprendizagem de línguas próximas - nomeadamente o Português e o Espanhol - a semelhança pode ser perspetivada como facilitadora ou, pelo contrário (como é referido vastas vezes pelos alunos), provocar confusão com a sua LM e induzi-los em erro, dificultando o seu desempenho e a competência comunicativa. Nesta perspetiva, o aluno defronta-se com um desafio constante que provém dessa semelhança, acrescendo o facto de que a grande influência da sua língua materna pode conduzir ao erro e a interferências negativas.

Relativamente à questão do erro, em particular na expressão escrita, os alunos entendem que o mesmo se deve essencialmente a fatores que se prendem com a distração e a semelhança com a LM e que estes devem ser corrigidos, dado que *“se não forem corrigidos podem tomar proporções maiores e no futuro podem dificultar a comunicação”*. Face a esta preocupação dos alunos e naturalmente do professor, cabe a este último alertá-los de que com trabalho e dedicação têm a possibilidade de rever os seus erros decorrentes da LM, e, desta forma, aprenderem através do *feedback* como evitar a

interferência, que embora numa primeira fase de aprendizagem possa não ser grave e inclusive ser uma situação normal, quando não resolvida pode resultar na fossilização. De salientar que à exceção de um aluno, os restantes inquiridos admitem que nas suas produções orais e escritas há interferências da LM.

Efetivamente, a LM interfere na aprendizagem das línguas estrangeiras, particularmente em ELE, não se podendo deixar de lado os conhecimentos previamente adquiridos. No entanto, pudemos constatar que relativamente a esta problemática, alguns alunos ainda se encontram divididos, na medida em que no entendimento da maioria (principalmente no primeiro inquérito aplicado), a semelhança entre a sua língua materna e o Espanhol facilita a aprendizagem; contudo, para alguns “atrapalha”, podendo inclusive “impedir” a comunicação, na sua maneira de ver. Neste sentido, o papel do docente é fundamental, pois a sua atitude deve passar por oferecer aos aprendentes um *feedback* de qualidade e autêntico, de modo a que estes melhorem o seu desempenho na LE, demonstrando-lhes em que medida a referida semelhança pode constituir um aspeto positivo e como tirar partido dessa vantagem. Por outro lado, deve consciencializá-los de que em línguas próximas há que ter em conta que, muitas das vezes, o erro não impede a comunicação e que esta se pode estabelecer apesar da existência do *handicap* da referida semelhança, salientando que é necessário trabalhar a língua como processo. De notar que a questão final no último inquérito aplicado, pretendia averiguar se, na perspetiva dos alunos, a semelhança apresenta apenas aspetos positivos, sendo de referir que, à exceção de um aluno, os restantes consideraram que não, apontando as suas razões. Esta questão não foi elaborada de uma forma fortuita, já que se pretendia saber se relativamente aos primeiros questionários, os alunos tinham adquirido outra maneira de perspetivar este assunto, atendendo a que vulgarmente, no início da aprendizagem, os alunos não possuem a noção, de que, de facto, a semelhança apresenta “duas faces”, como já foi referido neste estudo por diversas vezes; além de que só se apercebem desta realidade quando se deparam com dificuldades na aprendizagem da nova língua. Pelas suas respostas, quer no primeiro quer no último questionário, concluímos que os alunos, embora no final deste estudo estivessem mais sensibilizados para esta questão, no início já demonstraram ter a noção de que, de facto, a semelhança não pode ser encarada de uma só perspetiva.

Com os diferentes inquéritos por questionário, os alunos foram tomando consciência de que, pela sua semelhança com a LM, há conteúdos que se revelaram mais

fáceis de adquirir e de aplicar, o que se verificou por exemplo, nos ‘graus dos adjetivos’ e no uso do ‘*Pretérito Imperfecto*’. Relativamente a outros conteúdos, nomeadamente o uso do ‘*Pretérito indefinido*’, os alunos apresentam bastantes dificuldades na sua aplicação, que provém do facto de muitos verbos serem irregulares. É de referir que, no que respeita a alguns tempos verbais, os alunos entendem que estes apresentam muitas diferenças relativamente à sua LM, o que constitui um constrangimento à sua aprendizagem. Existem ainda outros conteúdos gramaticais que os alunos apontaram como tendo algum grau de dificuldade, em muitos casos, devido à ausência de semelhança entre os mesmos e a sua LM.

De salientar, ainda, que os alunos revelaram ter menos dificuldades na compreensão oral e escrita do que na expressão oral e escrita. Tal situação, já focada no enquadramento teórico do nosso estudo, deve-se ao facto de que a escrita obedece a um sistema ou código mais rígido, o que não se verifica na compreensão oral, o que permite comunicar em ELE desde a primeira aula, sem que a língua constitua um impedimento para que isso se verifique; no nosso ponto de vista este aspeto é extremamente incentivador, quer para o docente quer para o aluno.

A título de síntese desta conclusão, não podemos deixar de focar alguns aspetos que merecem a nossa atenção, começando pela constatação de que as nossas conclusões não se afastam muito da literatura acerca do nosso objeto de estudo, designadamente no que concerne à facilidade que se verifica na aprendizagem de ELE comparativamente com outras línguas, por ser uma língua próxima da nossa língua materna e que essa proximidade apresenta igualmente constrangimentos ou dificuldades, as quais se revelam essencialmente numa fase intermédia ou avançada do processo de aprendizagem. Pensamos deste modo poder dizer que, à luz do projeto que foi desenvolvido e dos resultados obtidos, demos resposta ao nosso principal objetivo de investigação.

É certo que o que foi dito anteriormente se aplica comumente na didática das línguas; contudo, apraz-nos dizer que um número significativo de alunos com os quais levamos a cabo este estudo detetou, quase no início do ensino-aprendizagem de ELE, que a referida proximidade ou semelhança entre a língua materna e a língua que estavam a aprender - neste caso o Espanhol - apresentava facilidades, mas também constrangimentos. Esta consciencialização de uma realidade para a qual os aprendentes nem sempre estão sensibilizados, constitui para eles uma mais-valia, já que lhes permite estar mais atentos e

evitar as interferências da sua LM durante a aprendizagem de ELE. Não queremos com isto dizer que os alunos não apresentem, quer na oralidade quer na escrita interferências da sua LM em ELE. Sabemos que estas constituem um obstáculo que nem sempre é fácil de ultrapassar e que usar a língua materna como recurso é um facto comprovado. No entanto, ter a consciência de que este fenómeno ocorre é já um bom ponto de partida. Este assunto foi por nós abordado nas aulas embora de uma forma pouco aprofundada, não numa fase inicial da aprendizagem de ELE, com o intuito de que fossem os próprios alunos a aperceberem-se deste e doutros constrangimentos, de modo a que mais facilmente tomassem consciência das suas dificuldades e as interiorizassem, no sentido de as contornar e adquirir um nível de proficiência linguística mais elevado, ou seja, que fossem sujeitos autónomos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Pensamos que em alguns aspetos conseguimos alcançar o nosso propósito e que temos hoje sujeitos ativos que se interrogam acerca do currículo pessoal, a sua aprendizagem e que se debatem com ideias como estas que aqui referimos, tentando construir o seu próprio caminho. Não pretendemos com estas afirmações transmitir a ideia de que o papel do professor é secundário. Contudo, o ato de ensinar deve ser encarado como uma forma construtivista da aprendizagem, com estímulo à reflexão, tendo em conta o papel transmissivo cultural que o ensino implica. O que importa aqui salientar é que o nosso propósito de desmistificar a ideia com que muitos dos nossos aprendentes partem para a aquisição/aprendizagem de línguas próximas, como sendo sempre sinónimo de facilidade, foi amplamente alcançado.

No decorrer do ano letivo entre as dificuldades detetadas na aquisição/aprendizagem de ELE, tivemos a oportunidade de poder constatar, através da nossa perceção como professores de Espanhol/LE e dos primeiros dados manifestados nas exposições orais de alguns colegas de mestrado, que os erros mais frequentes dos alunos se devem, na sua maioria, ao fenómeno da interferência. A nível de iniciação da aprendizagem de ELE os erros são similares (por norma os alunos passam pelo mesmo tipo de dificuldades), pelo que cabe ao professor a missão de estar atento a este fenómeno, de modo a contribuir para que as dificuldades dos alunos a este nível sejam superadas. Daí o nosso interesse em comparar o nosso estudo com o dos nossos colegas de mestrado que abordaram temas que apresentam alguns aspetos comuns, a fim de retirarmos algumas conclusões mais sólidas e frutíferas neste domínio e cruzarmos alguns dados importantes.

Num estudo levado a cabo sobre os *falsos amigos* em ELE¹ (Capela 2012), podemos concluir, pelos dados apresentados, que os alunos sofrem um choque linguístico quando se deparam com os significados que os falsos amigos têm, porque estes não imaginavam que palavras tão semelhantes no Português e no Espanhol pudessem ter significados tão díspares, pelo que a nossa colega conclui que “os alunos integraram esta tarefa de uma forma complexa, não fazendo distinções no que concerne à aquisição do vocabulário abordado em sala de aula”, o que serviu para lançar a mensagem de que “os falsos amigos podem conduzir a falantes paupérrimos que tentam exprimir-se numa mistura estranha de ambas as línguas”.

Em outro trabalho de investigação desenvolvido em torno da didática do erro nas produções escritas dos alunos² (Cardoso, 2012) salienta-se que “as dificuldades maiores dos alunos se centram, quando se encontram num nível de iniciação, a nível do léxico; daí recorrerem a termos iguais ou parecidos com os da sua LM; a nível da morfosintaxe, as dificuldades residem na própria língua, verificando-se a repetição do erro por falta de estudo e pouco empenho em ultrapassar as dificuldades; e a nível da ortografia, há uma total interferência da LM, aliada à pouca preocupação em estudar e consolidar os conhecimentos”.

A abordagem particular das expressões idiomáticas e a sua transferência de Espanhol para Português, feita por outro colega do mestrado³ (Lourenço, 2012), evidencia que nesta área da linguagem, talvez mais do que noutras, as estratégias utilizadas em LM são indispensáveis para tentar aprender/assimilar este conteúdo tão difícil, que só em níveis avançados os alunos conseguirão interiorizar; mas interessa sublinhar o que ele diz sobre a “pseudo-similaridade entre as duas línguas: ao invés de facilitar a compreensão, [esta] poderá prejudicá-la. (...) Os erros semânticos (tal como as construções sintáticas incorretas) constituem um grande obstáculo “à aprendizagem do Espanhol”.

¹ Relatório de Estágio efetuado por Isabel Capela, intitulado *O ensino do vocabulário, em particular dos falsos amigos, em ELE*. Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário. Universidade de Aveiro (não publicado).

² Estudo realizado a par do nosso, da nossa colega Lurdes Cardoso, intitulado *Tratamento didático do erro na produção escrita dos alunos de ELE*. Relatório de Estágio no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário. Universidade de Aveiro (não publicado).

³ Ricardo Lourenço apresentou em julho passado o trabalho intitulado *Transferência na aquisição de línguas próximas: expressões idiomáticas*. Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário. Universidade de Aveiro (não publicado).

A realização deste projeto constituiu para nós um autêntico desafio, pois embora sejamos docentes de línguas há vários anos, estamos a dar os primeiros passos no campo da investigação. Isto não significa que não procedêssemos frequentemente a uma reflexão sobre alguns aspetos relativos à nossa atividade como docentes, que não nos questionássemos perante o insucesso dos nossos alunos, que não procedêssemos a uma avaliação crítica dos próprios programas e manuais, entre tantos outros assuntos que consideramos pertinentes. Pensamos, contudo, que com maior prática no ensino de Espanhol, as questões acerca deste tema tão enriquecedor surgirão com maior intensidade e far-nos-ão refletir de uma forma mais profunda e produtiva sobre esta temática e possivelmente sobre outras que a ela poderemos vir a associar. Não podemos deixar de fazer nossas as palavras de Alarcão quando diz que:

“Ser professor-investigador é, pois primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. (2001, p. 25).

A autora considera no entanto, que ser professor é mais do que isso: o professor deve ter a capacidade de se organizar e perante uma situação problemática, questionar-se “intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (ibidem).

LIMITAÇÕES DO PROJETO

Apesar do empenho com que desenvolvemos o presente projeto de intervenção e de investigação, há sempre alguns aspetos menos positivos a referir.

Antes de mais importa salientar que o tema que nos propusemos estudar não nos levou a alcançar conclusões muito inovadoras, relativamente aos estudos que abordam esta temática. Verificámos, contudo, que o número de projetos de investigação sobre esta matéria (nomeadamente teses), é escasso, o que dá ao nosso trabalho o benefício de em certa medida ser inovador; mas por outro lado, não nos proporcionou grande confrontação com o nosso projeto, o que, na nossa opinião, poderia revelar-se enriquecedor, na medida em que certamente nos levaria a levantar outras questões e reflexões. No entanto, não queremos deixar de ressaltar que as conclusões a que chegámos no nosso projeto de intervenção e investigação constituíram uma motivação para continuarmos a refletir sobre a temática abordada, assim como abriram os nossos horizontes (que até ao momento estavam mais limitados), para investigar de um modo mais aprofundado esta área temática e possivelmente integrar novos projetos que nos permitam recolher informação mais consistente e válida neste domínio.

Outra das limitações que nos interessa referir prende-se com o reduzido espaço de tempo para aplicar um total de sete inquéritos por questionário em sala de aula, pois o programa de 10º ano - iniciação é bastante lato e, além de termos de dispor de tempo destinado às perguntas dos mesmos, era por vezes necessário esclarecer uma ou outra dúvida que surgia, pois nem todos os alunos tinham facilidade em perceber de imediato o que lhes era perguntado. A este propósito, recordamos (a título de exemplo) que num dos inquéritos, os alunos evidenciaram algumas dúvidas sobre a diferença existente entre *a compreensão escrita e oral* e *a expressão escrita e oral*, cuja incompreensão, à partida, iria impedir que os resultados fossem exatos. Ainda relativamente à limitação temporal, é de referir que esta nos impediu o aprofundamento da análise de alguns dos dados obtidos, nomeadamente através do cruzamento de algumas variáveis que certamente nos forneceria dados com grande interesse investigativo. Seria igualmente extremamente enriquecedor para nós docentes de línguas, assim como para os alunos, dispor de mais tempo para uma reflexão acerca das questões investigativas do nosso projeto em sala de

aula, à medida que os alunos iam respondendo aos inquéritos por questionário; mas esta apenas foi aflorada.

Temos ainda consciência que o nosso estudo se circunscreve a apenas uma turma de Espanhol com um número reduzido de alunos, e que por esse motivo apresenta algumas limitações que não existiriam se o universo de alunos fosse maior. Apesar disso, pensamos que conseguimos ultrapassar este pequeno obstáculo e que chegámos a conclusões pertinentes no nosso projeto.

Por último, importa referir as circunstâncias em que realizámos este estudo. Não constitui tarefa fácil lecionar pela segunda vez a língua espanhola, com todas as exigências que isso acarreta em termos de preparação científica e pedagógica, numa escola que dista cerca de oitenta quilómetros da Universidade de Aveiro, à qual tínhamos que nos deslocar com uma certa regularidade todas as semanas. Ultrapassados estes obstáculos, dá-nos o desejo de seguir em frente e vangloriar-mo-nos pela superação das dificuldades e pelo caminho percorrido até alcançarmos a meta desejada.

PERSPETIVAR O FUTURO

No final desta etapa que podemos considerar como os primeiros passos de um longo percurso a trilhar, consideramos ter feito uma reflexão consciente e válida, que poderá abrir novas perspetivas para um futuro trabalho de intervenção, na nossa trajetória como docentes de línguas.

Assim consideramos que é necessário desenvolver mais trabalhos desta natureza, que nos enriqueçam e nos permitam ter uma postura mais interventiva na escola e na sociedade, seguindo duas grandes linhas de ação: a formação de professores e a investigação. A escola e a investigação não podem coexistir separadamente como acontece em grande parte dos casos. A cooperação constante entre os docentes e outros profissionais da educação é essencial, e só assim se poderão vir a colher *bons frutos* desse trabalho conjunto. A este propósito Alarcão (2001, p. 25) refere que “temos ainda hoje em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigador cabe aos académicos e que, para se ser investigador, tem de se ser académico. Mas tem-se por outro lado, a representação de que as investigações realizadas por estes muito pouco têm a dizer aos professores no terreno”.

Nesta almejada cooperação entre investigadores e académicos, devemos pensar em novas metodologias para o ensino de línguas próximas. Acreditamos, como já referimos no nosso estudo, que a melhor estratégia para o ensino aprendizagem de línguas como o Português e o Espanhol, é uma metodologia centrada no contraste e na consciencialização, em que o aluno assume um lugar de destaque:

“Conduzir o aluno a refletir sobre os factos linguísticos é papel que deve ser desempenhado pelo professor” (Boéssio, 2003).

Em síntese, importa procurar novos caminhos, com vista a obter respostas para as nossas questões. Cremos que foi isso que conseguimos com este projeto que abraçámos com tenacidade, com vista a crescer como agentes educativos que pretendem partilhar com os seus colegas as experiências e conhecimentos adquiridos. O certo é que este projeto despertou em nós o desejo de ir mais além e de nos tornarmos profissionais mais atentos ao que nos rodeia e mais reflexivos. A reflexão deve ser a base do trabalho de todos os

professores, e tal como refere Alarcão (1996, p 174) “refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional...”.

Não podemos esquecer “que é dos professores e ainda mais da sua formação, que depende muito do sucesso ou insucesso de uma mudança e inovação educativa, tornando-se necessário olhar para a escola como num local habitado por profissionais que decidem e agem de acordo com inúmeras coordenadas que nem sempre são susceptíveis por via burocrática” (Pacheco, 1995, p. 7). Na mesma linha de pensamento, Alarcão (1996, p. 179) comenta:

“considero (...) importante que o professor reflecta sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua *praxis* ou, por outras palavras reflecta sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma”.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

ABREU, M. Y. (2010). Fatores linguísticos e extralinguísticos no estudo da interferência. *Universidade Estadual de Maringá - UEM*.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Isabel Alarcão (org.) *et al.* Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.). Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 21-30

BALLESTER CASADO, A., & CHAMORRO GUERRERO, M. D., (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. *ASELE. Actas III* (Centro Virtual Cervantes), 393-402.

BARALO OTONELLO, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. In Lobato, J. S., Gargallo, I.S. *VADEMÉCUM para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-389.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOÉSSIO, C. P. D. (2003). Ensino de línguas próximas: Español - Português. *Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR* (Universidade Católica de Pelotas), 367-371. Disponível em: <http://celsul.org.br/Encontros/05/pdf/049.pdf>, acessado a 20 de outubro de 2011.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CALVI, M. V. (1999). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. *ASELE. Actas del IX Congreso*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 353-360.

CALVO CAPILLA, M. C., & RIDD, M. (2009). A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 150 - 169.

CAPELA, I. M. F. (2012). *O ensino do vocabulário, em particular dos falsos amigos, em ELE*. Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário. Universidade de Aveiro (não publicado).

CARDOSO, M. L. M. (2012). *Tratamento didático do erro na produção escrita dos alunos de ELE*. Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário. Universidade de Aveiro (não publicado).

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASTANHEIRA, F. (2007). *Ensino-aprendizagem de língua estrangeira: desafios na aquisição de língua espanhola por alunos brasileiros*. Monografia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J. (2001). En torno al concepto de interferência. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, Clac*, 5. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>, acessado a 30 de outubro de 2011.

DURÃO, A. B. A. B., CAMARGO, C. M. C., & ANDRADE, O. G. (2001). Erros fonológicos e gráficos sistemáticos superados ou fossilizados de estudantes universitários brasileiros de espanhol. *Akrópolis, Umuarama*, 9, 169-174.

ELLIOT J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: MORATA, S.A.

ELLIS, R. (1986). *Understanding second language acquisition*: Oxford University Press.

ESTEVES, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora

FERNÁNDEZ, S. (2005). Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Edelsa Grupo Didascalía, S. A.*

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

LOURENÇO, R. J. M. (2012). *Transferência na aquisição de línguas próximas: expressões idiomáticas*. Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário. Universidade de Aveiro (não publicado).

MAIA, A. M. B. (2009). *Os Erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Brasil.

MARTÍN del REY, M. A. (2004). *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*. Máster Universitario “La enseñanza de Español como lengua extranjera” (2001-2002), Universidad de Salamanca.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In Lobato, J. S., Gargallo, I.S. *VADEMÉCUM para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 261 - 286.

MARTINS, A. M. M. (2012). *Plano Individual de Trabalho: estratégia de promoção da autonomia*. Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro, Aveiro.

MION, R. A. & SAITO, C. H. (2001). *Investigação-Ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. In Lobato, J. S., Gargallo, I.S. *VADEMÉCUM para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 287 - 304.

PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto Editora

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

RIBAS FIALHO, V. (2005). Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. Faculdade Metodista de Santa Maria e Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>, acedido a 30 de outubro de 2011.

SÁNCHEZ, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *Suplementos marcoELE*, 8,1-41. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf, acedido a 20 de outubro de 2011.

SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

SCHOFFEN, J. R. (2003). *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celp-Bras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16900>, acedido a 20 de outubro de 2011.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. (IRAL v.10), 209-231.

SELINKER, L. (1992). *Rediscovering language - (Applied linguistics and language study)*. New York: Longman Inc.

SIMONE, S. N., & RODRIGUES - MOURA, E. (1998). ¿Formal o informal? He ahí la cuestión...Las formas de tratamiento en la clase de E/LE para alumnos brasileños. *ASELE. Actas IX* (Centro Virtual Cervantes), 175-181.

TRINDADE NATEL, T. B. (2002). La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje? *ASELE. Actas XIII* (Centro Virtual Cervantes), 825-832.

VALA, J. (1986) In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

VÁZQUEZ, G. (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

VÁZQUEZ, G. (2010). Hacia una valoración positiva del concepto de error. *Suplementos marcoELE*, 11, 164 – 177.

VENTURI, M. A. (2008). *Tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira*. São Paulo: Humanitas.

VIGÓN ARTOS, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. *ASELE. Actas XV* (Centro Virtual Cervantes), 903 – 914.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Inquérito 1



Inquérito sobre a aprendizagem de ELE

1. Qual a razão que te levou a optar pelo Espanhol como língua estrangeira?

2. Consideras que o facto do Português e do Espanhol serem línguas próximas facilita a aprendizagem desta língua estrangeira?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

3. No início da aprendizagem do Espanhol sentiste dificuldades em acompanhar as aulas?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

- 3.1. Comparativamente com outras línguas estrangeiras que aprendeste anteriormente, notaste algumas diferenças na aprendizagem do Espanhol?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

4. Relativamente à compreensão oral e escrita desta língua, tens algumas dificuldades?

Sim _____

Não_____

Porquê?_____

4.1. E na expressão oral e escrita?

Sim_____

Não_____

Porquê?_____

5. Consideras que nas tuas produções orais e escritas há interferências da língua materna?

Sim_____

Não_____

Porquê? _____

6. No teu entender, a língua materna facilita a compreensão / aquisição de alguns conteúdos?

Sim_____

Não_____

Porquê?_____

7. A que se devem os erros que cometes na produção escrita de espanhol?

Distração_____

Semelhança com o português_____

Outros:_____

8. Achas que os erros atrapalham a comunicação, o desenvolvimento da produção escrita na língua espanhola?

Sim_____

Não_____

Porquê?_____

Inquérito 2



Encuesta sobre la unidad didáctica: Consumismo – Las prendas de vestir

1. ¿El vocabulario que has aprendido en esta unidad sobre las prendas de vestir es muy diferente de lo que empleas en tu lengua materna?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

2. ¿Te acuerdas de algunas palabras que son semejantes en portugués? Indícalas.

2.1. ¿Y de otras que son diferentes? ¿Cuáles?

3. ¿Las semejanzas existentes entre tu lengua materna y el español te han facilitado la adquisición del nuevo vocabulario?

Sí _____

No _____

Por qué? _____

4. ¿Te parece que necesitas de lo repasar, estudiar?

5. De 1 a 10, di el grado de dificultad en la adquisición del léxico que has estudiado.

6. De 1 a 10, aprecia tu contribución/ participación de tu trabajo.
-

Inquérito 3



Encuesta sobre el contenido gramatical: Los grados del adjetivo

1. ¿Te parece que hay semejanzas en los grados del adjetivo, entre portugués y español?

Sí_____

No_____

¿Cuáles?

2. ¿Has tenido algunas dificultades en la aplicación de este contenido gramatical?

Sí_____

No_____

¿Por qué?_____

3. ¿Qué necesitas repasar, estudiar?

4. De 1 a 10, di el grado de dificultad que has encontrado en la comprensión y aplicación de este contenido gramatical.

5. De 1 a 10, aprecia tu contribución/participación de tu trabajo.

Inquérito 4



Encuesta sobre el tiempo verbal: Pretérito Imperfecto

1. ¿El uso del Pretérito Imperfecto te parece fácil?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

2. ¿Tienes algunas dificultades en la aplicación de este contenido gramatical?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

3. ¿Qué necesitas repasar, estudiar?

4. De 1 a 10, di el grado de dificultad que has encontrado en la comprensión y aplicación de este contenido gramatical.

5. De 1 a 10, indica el grado de semejanza en este tiempo verbal entre portugués y español.

Inquérito 5



Encuesta sobre el tiempo verbal: Pretérito Indefinido

1. ¿El uso del Pretérito Indefinido te parece fácil?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

2. ¿Tienes algunas dificultades en la aplicación de este contenido gramatical?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

3. ¿Qué necesitas repasar, estudiar?

4. De 1 a 10, di el grado de dificultad que has encontrado en la comprensión y aplicación de este contenido gramatical.

5. De 1 a 10, indica el grado de semejanza en este tiempo verbal entre portugués y español.

Inquérito 6



Encuesta sobre el tiempo verbal: Pretérito Perfecto

1. ¿El uso del Pretérito Perfecto te parece fácil?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

2. ¿Tienes algunas dificultades en la aplicación de este contenido gramatical?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

3. ¿Crees que es fácil distinguir este tiempo verbal del Pretérito Indefinido?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

4. De 1 a 10, di el grado de dificultad que has encontrado en la comprensión y aplicación de este contenido gramatical.

Inquérito 7



Encuesta: La proximidad entre ELE y la LM

1. De los siguientes tiempos / modos verbales indica los que te parecen más fáciles:

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| Presente de Indicativo | <input type="checkbox"/> |
| Imperativo | <input type="checkbox"/> |
| Pretérito Indefinido | <input type="checkbox"/> |
| Pretérito Perfecto | <input type="checkbox"/> |
| Pretérito Imperfecto | <input type="checkbox"/> |
| Gerundio | <input type="checkbox"/> |
| Futuro Imperfecto | <input type="checkbox"/> |

1.1. ¿Crees que la facilidad se debe a la semejanza con tu lengua materna?

Sí _____

No _____

2. De los contenidos gramaticales siguientes indica cuáles te parecen más fáciles:

- | | |
|---|--------------------------|
| Masculino / femenino de los nombres | <input type="checkbox"/> |
| Masculino / femenino de los adjetivos | <input type="checkbox"/> |
| Plural de los nombres y adjetivos | <input type="checkbox"/> |
| Adjetivos posesivos | <input type="checkbox"/> |
| Pronombres posesivos | <input type="checkbox"/> |
| Adjetivos y pronombres demostrativos | <input type="checkbox"/> |
| Los grados de los adjetivos | <input type="checkbox"/> |
| Los pronombres interrogativos | <input type="checkbox"/> |
| Los artículos determinados e indeterminados | <input type="checkbox"/> |
| Las preposiciones | <input type="checkbox"/> |

2.1. ¿En tu opinión cuáles presentan más semejanzas con tu lengua materna?

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Masculino / femenino de los nombres | <input type="checkbox"/> |
| Masculino / femenino de los adjetivos | <input type="checkbox"/> |
| Plural de los nombres y adjetivos | <input type="checkbox"/> |

Adjetivos posesivos	<input type="checkbox"/>
Pronombres posesivos	<input type="checkbox"/>
Adjetivos y pronombres demostrativos	<input type="checkbox"/>
Los grados de los adjetivos	<input type="checkbox"/>
Los pronombres interrogativos	<input type="checkbox"/>
Los artículos determinados e indeterminados	<input type="checkbox"/>
Las preposiciones	<input type="checkbox"/>

2.2. ¿Crees que la semejanza entre los dos idiomas te ha ayudado en la adquisición / comprensión de algunos de estos contenidos?

Sí _____

No _____

2.2.1 ¿Según tu opinión la semejanza presenta solo aspectos positivos?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

ANEXO 2 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (VERSÃO TRADUZIDA)

Inquérito 2



Inquérito sobre a unidade didática: Consumismo – O vestuário e acessórios

1. O vocabulário que aprendeste nesta unidade sobre o vestuário é muito diferente do que utilizas na tua língua materna?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

2. Lembras-te de algumas palavras que são semelhantes em português? Indica-as.

2.1. E de outras que são diferentes? Quais?

3. As semelhanças existentes entre a tua língua materna e o espanhol facilitaram-te a aquisição do novo vocabulário?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

4. Achas que precisas de o rever, estudar?

5. De 1 a 10, indica o grau de dificuldade na aquisição do léxico que estudaste.

6. De 1 a 10, aprecia a tua contribuição/ participação no teu trabalho.

Inquérito 3



Inquérito sobre o conteúdo gramatical: os graus dos adjetivos

1. Consideras que há semelhanças nos graus dos adjetivos, entre português e espanhol?

Sim _____

Não _____

Quais?

2. Tiveste algumas dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

3. O que é que necessitas rever, estudar?

4. De 1 a 10, indica o grau de dificuldade que encontraste na la compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical.

5. De 1 a 10, aprecia a tua contribuição/ participação do teu trabalho.

Inquérito 4



Inquérito sobre o tempo verbal: *Pretérito Imperfecto*

1. O uso do *Pretérito Imperfecto* parece-te fácil?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

2. Tens algumas dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

3. O que é que precisas de rever, estudar?

4. De 1 a 10, indica o grau de dificuldade que encontraste na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical.

5. De 1 a 10, indica o grau de semelhança neste tempo verbal, entre português e espanhol.

Inquérito 5



Inquérito sobre o tempo verbal: *Pretérito Indefinido*

1. O uso do *Pretérito Indefinido* parece-te fácil?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

2. Tens algumas dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

3. O que é que necessitas rever, estudar?

4. De 1 a 10, indica o grau de dificuldade que encontraste na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical.

5. De 1 a 10, indica o grau de semelhança neste tempo verbal, entre português e espanhol.

Inquérito 6



Inquérito sobre o tempo verbal: *Pretérito Perfecto*

1. O uso do *Pretérito Perfecto* parece-te fácil?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

2. Tens algumas dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

3. Achas que é fácil distinguir este tempo verbal, do *Pretérito Indefinido*?

4. De 1 a 10, indica o grau de dificuldade que encontraste na compreensão e aplicação deste conteúdo gramatical.

Inquérito 7



Inquérito: A proximidade entre ELE e a LM

1. Dos seguintes tempos / modos verbais indica aqueles que te parecem mais fáceis:

Presente de Indicativo	<input type="checkbox"/>
Imperativo	<input type="checkbox"/>
Pretérito Indefinido	<input type="checkbox"/>
Pretérito Perfecto	<input type="checkbox"/>
Pretérito Imperfecto	<input type="checkbox"/>
Gerundio	<input type="checkbox"/>
Futuro Imperfecto	<input type="checkbox"/>

- 1.1. Crês que a facilidade se deve à semelhança com a tua língua materna?

Sim _____

Não _____

2. Dos conteúdos gramaticais seguintes indica aqueles que te parecem mais fáceis:

Masculino / femenino de los nombres	<input type="checkbox"/>
Masculino / femenino de los adjetivos	<input type="checkbox"/>
Plural de los nombres y adjetivos	<input type="checkbox"/>
Adjetivos posesivos	<input type="checkbox"/>
Pronombres posesivos	<input type="checkbox"/>
Adjetivos y pronombres demostrativos	<input type="checkbox"/>
Los grados de los adjetivos	<input type="checkbox"/>
Los pronombres interrogativos	<input type="checkbox"/>
Los artículos determinados e indeterminados	<input type="checkbox"/>
Las preposiciones	<input type="checkbox"/>

2.1. Indica, na tua opinião, os que apresentam mais semelhanças com a tua língua materna:

Masculino / femenino de los nombres	<input type="checkbox"/>
Masculino / femenino de los adjetivos	<input type="checkbox"/>
Plural de los nombres y adjetivos	<input type="checkbox"/>
Adjetivos posesivos	<input type="checkbox"/>
Pronombres posesivos	<input type="checkbox"/>
Adjetivos y pronombres demostrativos	<input type="checkbox"/>
Los grados de los adjetivos	<input type="checkbox"/>
Los pronombres interrogativos	<input type="checkbox"/>
Los artículos determinados e indeterminados	<input type="checkbox"/>
Las preposiciones	<input type="checkbox"/>

2.2. Achas que a semelhança entre os dois idiomas te ajudou na aquisição/compreensão de alguns conteúdos?

Sim _____

Não _____

2.2.1 Na tua opinião a semelhança apresenta apenas aspetos positivos?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

ANEXO 3 – RESPOSTAS DOS ALUNOS AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO



Inquérito 1

▪ Inquérito aplicado aos alunos sobre a aprendizagem de ELE

1. Qual a razão que te levou a optar pelo Espanhol como língua estrangeira?

Os alunos apontaram as razões que se seguem:
<p><i>“É mais fácil e gosto mais”.</i></p> <p><i>“Sempre tive o desejo de aprender novas línguas, novas culturas, principalmente a língua espanhola”.</i></p> <p><i>“É mais fácil que o inglês e queria saber outra língua estrangeira e também porque sempre gostei de espanhol”.</i></p> <p><i>“Uma vez que já tive inglês e francês, optei por aprender mais uma língua (o espanhol) e também pelo facto de poder-me subir a média”.</i></p> <p><i>“Como é iniciação é mais fácil o que nos ajuda na média e também porque cada vez mais o espanhol está a tornar-se uma língua importante”.</i></p> <p><i>“Porque já aprendi francês e inglês e para no futuro poder ir estudar para um país de expressão espanhola”.</i></p> <p><i>“Penso ser uma língua curiosa pelo facto de ser parecida com o português e por ser uma língua interessante”.</i></p> <p><i>“... para poder ficar com bases em três línguas visto já ter estudado inglês e francês nos anos anteriores”.</i></p> <p><i>“É uma língua acessível e fácil de aprender”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“... não sou bom a inglês e então preferi espanhol”.</i></p>

“Achei que era uma língua muito interessante e também porque tenho família espanhola”.

“... achei interessante e é sempre mais uma língua que eu sei”.

2. Consideras que o facto do português e do espanhol serem línguas próximas facilita a aprendizagem desta língua estrangeira?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

<p>Dos alunos inquiridos 8 consideram que a proximidade entre as duas línguas facilita a aprendizagem de ELE. Como justificação apontaram as razões que se seguem:</p>	<p>Os 5 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:</p>
<p><i>“Ajuda a aprender e a compreender”.</i></p> <p><i>“Como a nossa língua materna é o português, estamos mais à vontade, logo o espanhol torna-se mais fácil”.</i></p> <p><i>“Porque por vezes não nos lembramos de uma ou de outra palavra, então lembramo-nos de português e por vezes percebemos que essa palavra é super fácil”.</i></p> <p><i>“Existem palavras parecidas, e mesmo o que não saibamos em espanhol, ao ouvirmos um falante percebemos algumas coisas”.</i></p> <p><i>“Se não nos lembrarmos de alguma coisa em espanhol será mais fácil, pois muitas coisas são semelhantes ao português”.</i></p> <p><i>“Porque há muita gente que conhecemos que é espanhola e isso facilita a aprendizagem”.</i></p> <p><i>“Porque são parecidas e assim torna-se muito mais fácil”. (2 alunos)</i></p>	<p><i>“Porque damos estes conhecimentos como adquiridos, o que dificulta a aprendizagem, pois existem «coisas» totalmente diferentes e são disso exemplo os «falsos amigos»”.</i></p> <p><i>“São línguas próximas mas em termos de escrita são bastante distintas, tendo expressões e construção de frases muito diferentes em relação ao português”.</i></p> <p><i>“Pelo facto de serem muito semelhantes, faz-me confusão. Por vezes faço confusão entre uma língua e outra”.</i></p> <p><i>“Porque às vezes ajuda a perceber o significado das palavras, mas outras vezes confunde-se o espanhol com o português”.</i></p> <p><i>“Ao ser parecido com o português ajuda-nos a memorizar mas pode induzir-nos em erro”.</i></p>

3. No início da aprendizagem do Espanhol sentiste dificuldades em acompanhar as aulas?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

Dos alunos inquiridos todos responderam que não sentiram dificuldades no início da aprendizagem de ELE, tendo apontado as seguintes razões:

“Porque é parecido com o Português”.

“Porque no início desta nova aprendizagem demos apenas conceitos básicos, tornando-se assim mais fácil”.

“Porque comecei a compreender a língua logo de início”.

“Porque o início não é difícil, são coisas fáceis”.

“Foi fácil adaptar-me”.

“Penso que as aulas foram acessíveis, a matéria foi dada de forma esclarecedora e foi fácil acompanhar as aulas”.

“Eram conteúdos relativamente fáceis de reter”.

“No início é mais fácil de acompanhar, só senti mais dificuldades nos verbos”.

“Acho que não senti muitas dificuldades, pois as aulas foram acessíveis e a matéria era bem explicada”.

“Porque a professora soube sempre dar as aulas da forma mais compreensível”. (2 alunos)

“Porque tivemos uma professora que sabia como dar as aulas”.

“As primeiras matérias de Espanhol são bastante fáceis”.

3.1. Comparativamente com outras línguas estrangeiras que aprendeste anteriormente, notaste algumas diferenças na aprendizagem do Espanhol?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

Dos alunos inquiridos, 10 responderam que notaram algumas diferenças na aprendizagem de ELE, sendo as justificações as seguintes:	Os 3 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:
<p><i>“Porque o espanhol é uma língua mais próxima do português e é mais fácil do que as línguas que aprendi anteriormente.”</i></p> <p><i>“Notei que estava mais familiarizado com esta língua e que o empenho nesta disciplina era mais natural. Gosto especialmente desta disciplina”.</i></p> <p><i>“Esta é a que é mais parecida com a minha língua materna”.</i></p> <p><i>“Em Espanhol consigo acompanhar melhor a matéria e perceber melhor”.</i></p> <p><i>“Nas outras línguas estrangeiras a proximidade da língua portuguesa é muito diferente, e no espanhol já não há essa dificuldade”.</i></p> <p><i>“Achei mais fácil a aprendizagem do italiano e mais difícil a aprendizagem do inglês”.</i></p> <p><i>“É mais fácil”.</i></p> <p><i>“Achei mais fácil do que as outras que já aprendi”.</i></p>	<p><i>“Porque embora seja uma língua diferente, o método de ensino é o mesmo”.</i></p> <p><i>“Não costumo ter dificuldades em aprender línguas novas”.</i></p> <p><i>“O modelo de aprendizagem é o mesmo”.</i></p>

<p><i>“Até achei muito mais fácil o Espanhol”.</i></p> <p><i>“Porque na minha opinião, até é uma língua mais fácil do que as outras que aprendi”.</i></p>	
---	--

4. Relativamente à compreensão oral e escrita desta língua, tens algumas dificuldades?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

Dos alunos inquiridos 9 consideram que não têm dificuldades na compreensão oral e escrita de ELE. Como justificação apresentaram as razões seguintes:	Os 4 alunos que responderam afirmativamente, justificam do seguinte modo:
<p><i>“Porque ao ouvir falar espanhol percebe-se o essencial do discurso o que também acontece com a compreensão escrita desta língua”.</i></p> <p><i>“Acho que compreendo a maior parte das palavras que leio e que ouço”.</i></p> <p><i>“Porque é fácil associar as coisas devido à semelhança com o português”.</i></p> <p><i>“Devido às parecenças com o português e aos conteúdos já abordados é relativamente fácil de compreender”.</i></p> <p><i>“Porque consigo apanhar/ouvir tudo o que se fala, e a língua é relativamente parecida com a minha”.</i></p> <p><i>“Porque tanto o Português como o Espanhol são línguas parecidas”.</i></p> <p><i>“Pois não tenho dificuldades em compreender”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“A maior parte das palavras são parecidas com o português, por isso não tenho muitas dificuldades”.</i></p>	<p><i>“Existem palavras e expressões que ainda são um pouco difíceis de entender”.</i></p> <p><i>“Há coisas que ainda tenho alguma dificuldade em perceber oralmente”.</i></p> <p><i>“Devido a ter algumas parecenças com português”.</i></p> <p><i>“Porque a minha língua materna e o espanhol têm algumas parecenças”.</i></p>

4.1. E na expressão oral e escrita?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

<p>Dos alunos inquiridos 7 consideram que têm dificuldades na expressão oral e escrita de ELE. Como justificação apresentaram as razões seguintes:</p>	<p>Os 6 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:</p>
<p><i>“Os conteúdos abordados ainda não são muitos, por isso ainda sinto alguma dificuldade ao abordar temas mais complexos.”</i></p> <p><i>“Na expressão oral tenho algumas dificuldades, pois ainda não tenho espanhol há muito tempo e às vezes falta-me vocabulário, na expressão escrita tenho também algumas, mas não tantas.”</i></p> <p><i>“Não é uma língua que eu falo habitualmente e então ainda custa um bocadinho. Na escrita confundo muito com o português.”</i></p> <p><i>“ Na expressão oral, devido à pronúncia.”</i></p> <p><i>“Às vezes confundo com a minha língua materna e por isso dou alguns erros.”</i></p> <p><i>“Tenho umas pequenas falhas quando construo um diálogo oral e na elaboração de textos falha-me a conjugação de alguns verbos.”</i></p> <p><i>“Não é uma língua que eu falo habitualmente e por isso torna-se um bocadinho difícil.”</i></p>	<p><i>“Não sinto dificuldades na expressão oral e escrita.”</i></p> <p><i>“Porque é parecida com a língua portuguesa.”</i></p> <p><i>“Como é iniciação, é mais fácil a escrita e a fala, visto que não é muito complexo.”</i></p> <p><i>“Acho fácil, contudo dou alguns erros.”</i></p> <p><i>“Depende da matéria que estivermos a dar, mas em geral não tenho muitas dificuldades.”</i></p> <p><i>“Depende da matéria que estivermos a dar, mas tenho poucas dificuldades.”</i></p>

5. Consideras que nas tuas produções orais e escritas há interferências da língua materna?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

Dos alunos inquiridos, todos consideram que nas suas produções orais e escritas há interferências da LM, tendo apontado as seguintes razões:

“Porque às vezes escrevo as palavras como o português”. (2 alunos)

“Porque são línguas extremamente parecidas”.

“Ainda estudo espanhol há muito pouco tempo e a tendência para recorrer ao português ainda se verifica um pouco”.

“Há palavras parecidas, com poucas diferenças, e tenho tendência para escrever como estou habituada”.

“Porque nós temos sempre o hábito de falar na nossa língua materna e como no espanhol há coisas semelhantes, nós às vezes quando não sabemos, vamos “buscar” ao português”.

“Porque tem palavras que são parecidas e se confundem”.

“Porque me lembro sempre como dizer em português e tento fazer dessa palavra uma espanhola”.

“Porque é uma língua muito semelhante à minha língua materna”.

“Porque são muito semelhantes”.

“Por vezes com o uso do «nh» e do «lh», e em vez de pôr «y» ponho «e»”.

“Porque quando não sabemos alguma coisa pensamos numa palavra que seja parecida na nossa língua materna”.

“Algumas. É uma língua bastante parecida com o português e tem “falsos amigos”.

6. No teu entender, a língua materna facilita a compreensão/aquisição de alguns conteúdos?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

<p>Dos alunos inquiridos, 11 consideram que a LM facilita a compreensão / aquisição de alguns conteúdos, tendo apontado as seguintes razões:</p>	<p>Os 2 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:</p>
<p><i>“Porque tem algumas parecenças com a língua espanhola, o que torna a aprendizagem mais fácil”.</i></p> <p><i>“Porque há palavras que são parecidas e têm o mesmo significado”.</i></p> <p><i>“Porque o espanhol é idêntico ao português e a lógica é a mesma, nós temos que ter cuidado com os falsos amigos”.</i></p> <p><i>“Porque é sempre muito parecido com o português”.</i></p> <p><i>“Devido a serem parecidas”.</i></p> <p><i>“Pelo facto de serem semelhantes”.</i></p> <p><i>“São línguas com certas parecenças”.</i></p> <p><i>“Porque o espanhol é idêntico ao português e a lógica é a mesma, nós temos que ter cuidado com os falsos amigos”.</i></p> <p><i>“Porque é parecido com o português”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Porque são semelhantes, o que nos ajuda a compreender mais facilmente as coisas”.</i></p> <p><i>“Por serem línguas semelhantes, a compreensão dos conteúdos é facilitada”.</i></p>	<p><i>“Esta interfere com a aprendizagem por causa dos «falsos amigos»”.</i></p> <p><i>“Por vezes baralhamos as línguas por estas serem bastante semelhantes”.</i></p>

7. A que se devem os erros que cometes na produção escrita de espanhol?

Distração_____

Semelhança com o português_____

Outros_____

Distração	Semelhança com o português	Outros
X	X	
	X	
X	X	
	X	
	X	
X		
X		
X		
X	X	
X	X	
X	X	
	X	
	X	

Dos 13 alunos inquiridos, 5 referem que os erros de devem à distração e semelhança com o português, 5 à semelhança e 3 à distração. Nenhum assinalou outros fatores.

8. Achas que os erros atrapalham a comunicação, e em particular, o desenvolvimento da produção escrita na língua espanhola?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

<p>Dos alunos inquiridos, 11 consideram que os erros atrapalham a comunicação, o desenvolvimento da produção escrita na língua espanhola, tendo apontado as seguintes razões:</p>	<p>Os 2 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:</p>
<p><i>“Porque nos induzem em erro, ou seja, leva-nos a pensar em coisas que não são as “reais” e além disso “contam” as ideias já adquiridas ”.</i></p> <p><i>“Porque atrapalham as ideias já adquiridas”.</i></p> <p><i>“Impede a evolução da aprendizagem na língua”.</i></p> <p><i>“Se não forem corrigidos podem tomar proporções maiores e no futuro podem dificultar a comunicação”.</i></p> <p><i>“Com erros é mais difícil compreender”.</i></p> <p><i>“Se nós falamos mal, vamos escrever como falamos”.</i></p> <p><i>“Atrapalha sempre, mas não muito porque é parecido”.</i></p> <p><i>“Porque as palavras podem ser parecidas e ter significados diferentes”.</i></p> <p><i>“Porque torna-se um pouco mais complicado”.</i></p> <p><i>“Porque assim não sabemos se está bem ou mal”.</i></p> <p><i>“Por vezes conseguimos compreender na mesma as palavras, outras vezes torna-se mais difícil”.</i></p>	<p><i>“Apesar da língua espanhola ser um pouco diferente do português acho que não atrapalha, o texto compreende-se na mesma”.</i></p> <p><i>“Porque dá para desenvolver na mesma a produção do texto”.</i></p>

Inquérito 2

Inquérito aplicado aos alunos sobre a unidade didática: *Consumismo – Las prendas de vestir (2)*

1. ¿El vocabulario que has aprendido en esta unidad sobre las prendas de vestir es muy diferente de lo que empleas en tu lengua materna?
 Si _____
 No _____
 ¿Por qué? _____

Dos alunos inquiridos, 11 consideram que o vocabulário sobre o vestuário é muito diferente do que utilizam na sua língua materna, tendo apontado as seguintes razões:	Os 2 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:
<p><i>“Casi todas las palabras son diferentes del portugués”.</i></p> <p><i>“Todos los nombres de las prendas de vestir son muy específicos”.</i></p> <p><i>“Porque los nombres de las prendas de vestir son muy diferente.”. (5 alunos)</i></p> <p><i>“Porque los nombres de las prendas de vestir son diferentes”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Porque tiene pocas semejanzas”.</i></p> <p><i>“Algunos nombres de las prendas de vestir son muy diferentes”.</i></p>	<p><i>“Tiene muchas semejanzas”.</i></p> <p><i>“Hay palabras muy diferentes, pero hay otras muy semejantes”.</i></p>

2. ¿Te acuerdas de algunas palabras que son semejantes en portugués? Indícalas.

Todos os alunos inquiridos consideram que há palavras semelhantes entre português e espanhol. Como exemplo apontaram as palavras que se seguem:

“Sí. Por ejemplo vestido, sandalias, cinto, zapatos, camisa”.

“Camiseta, sapatos, zapatillas, botas”.

“Sí, por ejemplo vestido, cinto, zapatos”.

“Sí. Zapatos, camisa, botas, biquini, zapatos de tacón, sandalias, la pulsera, el collar, las zapatillas y la mochila”.

“¡Sí! Como vestidos, camiseta, camisa, polo, traje, bermudas y zapatillas”.

“Vestido, zapatos, zapatillas”.

“Sí, vestido, sandalias, cinto”. (2 alunos)

“Zapatos, botas, zapatillas”.

“¡Sí! Por ejemplo vestido y camisa”.

“Sí, el cinto, el vestido”.

“Sí, zapatos, botas, zapatos de tacón, sandalias”.

“Vestido, zapatos, camisa”.

2.1. ¿Y de otras que son diferentes? ¿Cuáles?

Todos os alunos inquiridos consideram que há palavras diferentes entre português e espanhol. Como exemplo, apontaram as palavras que se seguem:

“Sí. Por ejemplo vaqueros, abrigo, pantalones, corbata, guantes, chaqueta, falda”.

“Sí. El bañador, el monedero, la bufanda, los jerséis, el abrigo y las chaqueta”.

“¡Sí! Como vestidos, camiseta, camisa, polo, traje, bermudas y zapatillas”.

“Sí, por ejemplo vaqueros, abrigo, corbata”. (2 alunos)

“Pantalones, chaquetas, minifalda.”.

“Pantalones, vaqueros, chanclas”.

“Pantalones, falda, leotardo”.

“Sí, los vaqueros, la falda, la corbata, el jersey y otras más”.

“Sí, por ejemplo vaqueros, pantalones, corbata”.

“¡Sí! Por ejemplo vaqueros, pantalones”.

“Vaqueros, pantalones, chaqueta”.

“Pantalones, abrigo y falda”.

3. ¿Las semejanzas existentes entre tu lengua materna y el español te han facilitado la adquisición del nuevo vocabulario?

Si _____

No _____

¿Por qué? _____

Dos alunos inquiridos, 11 consideram que as semelhanças existentes entre a sua língua materna e o espanhol facilitaram a aquisição do novo vocabulário, tendo apontado as seguintes razões:	Os 2 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:
<p><i>“Porque los nombres de las prendas de vestir son parecidos”. (3 alunos)</i></p> <p><i>“Porque hay vocabulario que es muy parecido y es más fácil aprenderlo”.</i></p> <p><i>“Porque la ropa tiene algunas palabras parecidas con el mismo significad.”.</i></p> <p><i>“Sí, porque ayudan mucho, porque son parecidos”.</i></p> <p><i>“Porque es más fácil aprenderlo”.</i></p> <p><i>“Porque tiene semejanzas”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Algunas palabras son semeiante.”.</i></p> <p><i>“Porque la ropa tiene algunas palabras parecidas con el mismo significado”.</i></p>	<p><i>“Porque es muy difícil.”.</i></p> <p><i>“Hay algunos falsos amigos”.</i></p>

4. ¿Te parece que necesitas de lo repasar, estudiar?

Dos alunos inquiridos, 12 consideram que necessitam de rever o vocabulário estudado, tendo apontado as seguintes razões:	O aluno que respondeu negativamente justifica do seguinte modo:
<p><i>“Sí, necesito de estudiar mejor el vocabulario”.</i></p> <p><i>“Sí, porque son muchas palabras nuevas”.</i></p> <p><i>“Un poco, sobre todo el léxico sobre las prendas de vestir”.</i></p> <p><i>“Me parece que necesito de lo estudiar todo”.</i></p> <p><i>“Necesito de estudiar de nuevo el vocabulario”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Sí, necesito de lo repasar un poquito”.</i></p> <p><i>“Sí”.</i></p> <p><i>“¡Sí!”</i></p> <p><i>“Sí, el nuevo vocabulario”.</i></p> <p><i>“Estudiar de nuevo el vocabulario”.</i></p> <p><i>“Sí, el vocabulario de las prendas de vestir”.</i></p>	<p><i>“No, no necesito de lo estudiar”.</i></p>

5. De 1 a 10, di el grado de dificultad en la adquisición del léxico que has estudiado.

O grau de dificuldade apontado pelos alunos varia entre 1 e 8. Assim:

- 4 alunos – grau 2
- 3 alunos – grau 3
- 2 alunos – grau 8
- 2 alunos – grau 4
- 1 aluno – grau 5
- 1 aluno – grau 1

6. De 1 a 10, aprecia tu contribución / participación de tu trabajo.

O grau de contribuição / participação no trabalho apontado pelos alunos varia entre 6 e 10. Assim:

- 6 alunos – grau 8
- 2 alunos – grau 10
- 2 alunos – grau 9
- 2 alunos – grau 7
- 1 aluno – grau 6

Inquérito 3

▪ Inquérito aplicado aos alunos sobre o conteúdo gramatical: *Los grados del adjetivo* (3)

1. ¿Te parece que hay semejanzas en los grados del adjetivo entre portugués y español?

Sí _____

No _____

¿Cuáles? _____

Todos os alunos inquiridos consideram que há semelhanças nos graus dos adjetivos entre português e espanhol.
Como justificação apontaram as razões que se seguem:

“Sí, los grados de los adjetivos son semejantes”.

“Sí, hay semejanzas. Por ejemplo «ese vestido es más caro que este» es igual al portugués «esse vestido é mais caro que este»”.

“Sí, en los grados de los adjetivos, el comparativo y el superlativo son semejantes en portugués”.

“Hay. El uso de «más que» y «como»”. (2 alunos)

“Sí, en el superlativo”.

“Sí, el uso del «más que», «como», «menos que»”.

“Sí, me parece que sí. Las expresiones son muy idénticas”.

“Sí, en el superlativo”. (2 alunos)

“Sí, hay muchas semejanzas, sobre todo en los comparativos y los superlativos”. (2 alunos)

“Sí, hay semejanzas. Por ejemplo “Ese vestido es más caro que este” es igual al Portugués”.

2. ¿Has tenido algunas dificultades en la aplicación de este contenido gramatical?

Sí_____

No_____

¿Por qué?_____

Todos os alunos inquiridos afirmaram que não tiveram dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical, e as justificações apontadas foram:

“Porque es una materia que me gusta”. (2 alunos)

“Porque no es muy difícil”.

“Porque ha sido muy fácil”. (2 alunos)

“Debido a que es muy similar al portugués”.

“Porque como es parecido con el portugués es más fácil”.

“Porque no es difícil”. (2 alunos)

“Porque son semejantes al portugués”.

“Porque es muy parecido con portugués”. (3 alunos)

3. ¿Qué necesitas repasar, estudiar?

Dos alunos inquiridos, 10 responderam que necessitam de rever esta matéria, sendo as justificações as seguintes:	Os 3 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:
<p><i>“Necesito de estudiar mejor todos los grados del adjetivo, principalmente los comparativos irregulares”. (4 alunos)</i></p> <p><i>“Leer otra vez los grados de los adjetivos”.</i></p> <p><i>“Necesito de estudiar mejor los grados del adjetivo”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Un poco de todo”.</i></p> <p><i>“La forma de aplicación en general”.</i></p> <p><i>“Un poco los comparativos irregulares”.</i></p>	<p><i>“Nada, no tengo dudas”.</i></p> <p><i>“No tengo dudas”. (2 alunos)</i></p>

4. De 1 a 10, di el grado de dificultad que has encontrado en la comprensión y aplicación de este contenido gramatical.

O grau de dificuldade apontado pelos alunos varia entre 2 e 5. Assim:

- 5 alunos – grau 2
- 4 alunos – grau 3
- 2 alunos – grau 4
- 2 alunos – grau 5

Inquérito 4

▪ Inquérito aplicado aos alunos sobre o tempo verbal: *El Pretérito Imperfecto*

1. ¿El uso del Pretérito Imperfecto te parece fácil?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

Dos alunos inquiridos, 11 consideram que o uso deste tempo verbal é fácil, sendo as justificações as seguintes:	Os 2 alunos que responderam negativamente justificam do seguinte modo:
<p><i>“Porque es parecido con el portugués”. (5 alunos)</i></p> <p><i>“Porque tiene semejanzas con mi lengua materna”.</i></p> <p><i>“Porque tiene las mismas terminaciones y es parecido con portugués”.</i></p> <p><i>“Porque es semejante con el portugués”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Porque es parecido con el portugués, solo con un nombre diferente”.</i></p> <p><i>“Porque es un poco parecido con el portugués”.</i></p>	<p><i>“Es un poquito complicado por causa de los verbos irregulares”.</i></p> <p><i>“Por causa de los verbos irregulares”.</i></p>

2. ¿Tienes algunas dificultades en la aplicación de este contenido gramatical?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

Dos alunos inquiridos, 9 responderam que não têm dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical, tendo apontado as seguintes razões:	Os 4 alunos que consideram que têm algumas dificuldades justificam do seguinte modo:
<p><i>“Porque es fácil”. (6 alunos)</i></p> <p><i>“Porque lo he estudiado bien”.</i></p> <p><i>“Porque es parecido con el portugués”.</i></p> <p><i>“Porque no es no es muy difícil”.</i></p>	<p><i>“Solo en algunos verbos irregulares”.</i></p> <p><i>“Porque puede provocar confusión”.</i></p> <p><i>“Algunos verbos son difíciles”.</i></p> <p><i>“Porque no estudiado lo que debería”.</i></p>

3. ¿Qué necesitas repasar, estudiar?

Dos 13 alunos inquiridos 11 consideraram que necessitam de rever este tempo verbal, tendo justificado do seguinte modo:	Apenas 1 aluno considera que não necessita de rever este tempo verbal, sendo a sua justificação a seguinte:	Um aluno não compreendeu a questão e respondeu o seguinte:
<p><i>“Las terminaciones de las formas verbales”.</i></p> <p><i>“Un poquito de todo”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Las formas irregulares”.</i></p> <p><i>“Los verbos irregulares”. (5 alunos)</i></p> <p><i>“La forma de utilización del tiempo verbal”.</i></p> <p><i>“Los verbos”.</i></p>	<p><i>“No necessito de estudiar este tiempo verbal”.</i></p>	<p><i>“Los grados de los adjetivos”.</i></p>

4. De 1 a 10, di el grado de dificultad que has encontrado en la comprensión y aplicación de este contenido gramatical.

O grau de dificuldade apontado pelos alunos varia entre 2 e 7. Assim:

- 4 alunos – grau 4
- 3 alunos – grau 3
- 3 alunos – grau 2
- 2 alunos – grau 5
- 1 aluno – grau 7

5. De 1 a 10, indica el grado de semejanza en este tiempo verbal entre portugués y español.

O grau de semelhança apontado pelos alunos varia entre 6 e 8. Assim:

- 7 alunos – grau 8
- 3 alunos – grau 7
- 3 alunos – grau 6

Inquérito 5

- Inquérito aplicado aos alunos sobre o tempo verbal: *El Pretérito Indefinido*

1. ¿El uso del Pretérito Indefinido te parece fácil?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

Todos os alunos inquiridos afirmaram que o uso do Pretérito Indefinido não é fácil, sendo as justificações apontadas as seguintes:

“Porque tiene verbos con formas irregulares, un poco difíciles”.

“Porque hay muchos verbos irregulares”. (5 alunos)

“Porque es muy diferente del portugués”. (3 alunos)

“Porque es muy diferente del portugués y hay muchos verbos que son irregulares”.

“Es muy diferente y extraño”.

“No es fácil de utilizar”.

“Porque es un poco diferente”.

2. ¿Tienes algunas dificultades en la aplicación de este contenido gramatical?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

Todos os alunos inquiridos afirmaram que têm algumas dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical, e as justificações apontadas foram:

“Porque hay muchos verbos irregulares”. (10 alunos)

“Porque hay formas irregulares”.

“No es muy difícil, pero es extraño”.

“Porque no es fácil memorizar todas las formas irregulares”.

3. ¿Qué necesitas repasar, estudiar?

As justificações apontadas foram as seguintes:

“Todas las formas”. (5 alunos)

“Un poquito de todo”.

“Los verbos irregulares”. (3 alunos)

“Todos los verbos, regulares e irregulares”.

“Todas las formas, principalmente los verbos irregulares”. (2 alunos)

“Todas las formas verbales y todas las personas”.

4. De 1 a 10, di el grado de dificultad que has encontrado en la comprensión y aplicación de este contenido gramatical.

O grau de dificuldade apontado pelos alunos varia entre 3 e 8. Assim:

- 4 alunos – grau 7
- 3 alunos – grau 4
- 3 alunos – grau 3
- 2 alunos – grau 8
- 1 aluno – grau 5

5. De 1 a 10, indica el grado de semejanza en este tiempo verbal entre portugués y español.

O grau de dificuldade apontado pelos alunos varia entre 2 e 8. Assim:

- 5 alunos – grau 5
- 2 alunos – grau 6
- 2 alunos – grau 3
- 1 aluno – grau 8
- 1 aluno – grau 7
- 1 aluno – grau 4
- 1 aluno – grau 2

Inquérito 6

▪ Inquérito aplicado aos alunos sobre o tempo verbal: *El Pretérito Perfecto*

1. ¿El uso del Pretérito Perfecto te parece fácil?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

Dos alunos inquiridos, 8 consideram que o uso deste tempo verbal não é fácil, sendo as justificações apontadas as seguintes:	Os 5 alunos que responderam afirmativamente, justificam do seguinte modo:
<p><i>“Porque es muy diferente del portugués”.</i></p> <p><i>“Porque es un tiempo difícil”.</i></p> <p><i>“Es un poquito difícil y complicado”.</i></p> <p><i>“Porque es diferente del portugués”. (3 alunos)</i></p> <p><i>“Es difícil de comprender”.</i></p> <p><i>“No es parecido con el portugués”.</i></p>	<p><i>“Porque es un poco parecido con el portugués”.</i></p> <p><i>“Es siempre igual, solo tenemos que saber las terminaciones”.</i></p> <p><i>“Porque es muy semejante al portugués”.</i></p> <p><i>“Es semejante al portugués”.</i></p> <p><i>“Porque es parecido con el portugués, solo con un nombre diferente”.</i></p>

2. ¿Tienes algunas dificultades en la aplicación de este contenido gramatical?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

Dos alunos inquiridos, 10 responderam que têm algumas dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical, tendo apontado as seguintes razões:	Os 3 alunos que consideram que não têm dificuldades, justificam do seguinte modo:
<p><i>“Porque tiene verbos irregulares”.</i></p> <p><i>“Porque puede provocar confusión, los verbos son difíciles”.</i></p> <p><i>“Algunas veces lo confundo con el portugués y algunas terminaciones son diferentes”.</i></p> <p><i>“A veces no sé cómo utilizarlo”.</i></p> <p><i>“Porque los verbos son difíciles”. (3 alunos)</i></p> <p><i>“Porque es difícil”.</i></p> <p><i>“Porque no he estudiado”.</i></p> <p><i>“Porque puede provocar confusión”.</i></p>	<p><i>“Porque es fácil”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Porque lo he estudiado y practicado bien”.</i></p>

3. ¿Crees que es fácil distinguir este tiempo verbal del Pretérito Indefinido?

Todos os alunos consideram que é fácil distinguir este tempo verbal do Pretérito Indefinido, tendo apontado as seguintes razões:

“Porque son muy diferentes”. (4 alunos)

“Porque son un poco diferentes”. (2 alunos)

“Las terminaciones son muy diferentes, pero tenemos que las distinguir”.

“No son parecidos”. (3 alunos)

“Porque no son iguales”. (3 alunos)

4. De 1 a 10, di el grado de dificultad que has encontrado en la comprensión y aplicación de este contenido gramatical.

O grau de dificuldade apontado pelos alunos varia entre 3 e 7. Assim:

- 6 alunos – grau 3
- 4 alunos – grau 5
- 2 alunos – grau 4
- 1 aluno – grau 7

Inquérito 7

▪ Inquérito aplicado aos alunos sobre a proximidade entre ELE e a LM

1. De los siguientes tiempos / modos verbales indica los que te parecen más fáciles:

- Presente de Indicativo ☐
- Imperativo ☐
- Pretérito Indefinido ☐
- Pretérito Perfecto ☐
- Pretérito Imperfecto ☐
- Gerundio ☐
- Futuro Imperfecto ☐

A tabela apresentada ilustra por ordem decrescente os tempos / modos verbais considerados mais fáceis pelos alunos.

Tempo / Modo verbal	Nº de alunos
Presente de Indicativo	11
Imperativo	7
Gerundio	6
Pretérito Indefinido	5
Pretérito Imperfecto	3
Pretérito Perfecto	2

1.1. ¿Crees que la facilidad se debe a la semejanza con tu lengua materna?

Sí _____

No _____

Dos alunos inquiridos todos responderam afirmativamente, à exceção de um.

2. De los contenidos gramaticales siguientes indica cuáles te parecen más fáciles:

- Masculino / femenino de los nombres ☐
- Masculino / femenino de los adjetivos ☐
- Plural de los nombres y adjetivos ☐
- Adjetivos posesivos ☐
- Pronombres posesivos ☐
- Adjetivos y pronombres demostrativos ☐
- Los grados de los adjetivos ☐
- Los pronombres interrogativos ☐
- Los artículos determinados e indeterminados ☐
- Las preposiciones ☐

Conteúdo gramatical	Nº de alunos
Masculino / femenino de los nombres	13
Plural de los nombres / adjetivos	9
Masculino / femenino de los adjetivos / Pronombres posesivos	8
Adjetivos y pronombres demostrativos	7
Los grados de los adjetivos / Los pronombres interrogativos / Los artículos determinados e indeterminados	4
Adjetivos posesivos	3

Las preposiciones	2
-------------------	---

2.1. ¿En tu opinión cuáles presentan más semejanzas con tu lengua materna?

- Masculino / femenino de los nombres ☐
- Masculino / femenino de los adjetivos ☐
- Plural de los nombres y adjetivos ☐
- Adjetivos posesivos ☐
- Pronombres posesivos ☐
- Adjetivos y pronombres demostrativos ☐
- Los grados de los adjetivos ☐
- Los pronombres interrogativos ☐
- Los artículos determinados e indeterminados ☐
- Las preposiciones ☐

A tabela apresentada ilustra os conteúdos gramaticais que na opinião dos alunos apresentam mais semelhanças com a sua língua materna.

Conteúdos gramaticais	Nº de alunos
Masculino / femenino de los nombres	11
Masculino / femenino de los adjetivos	7
Plural de los nombres y adjetivos	6
Los grados de los adjetivos	5

2.2. ¿Crees que esta semejanza te ha ayudado en la adquisición / comprensión de algunos de estos contenidos?

Sí _____

No _____

Dos alunos inquiridos todos responderam afirmativamente, à exceção de um.

2.2.1 ¿Según tu opinión la semejanza entre los dos idiomas presenta solo aspectos positivos?

Sí _____

No _____

¿Por qué? _____

Dos alunos inquiridos, 12 consideram que a semelhança entre os dois idiomas não apresenta apenas aspetos positivos, sendo as justificações as seguintes:	O aluno que respondeu que a semelhança apenas apresenta aspetos positivos, justifica do seguinte modo:
<p><i>“Porque también nos podemos equivocar debido a la semejanza con el portugués”.</i></p> <p><i>“Porque también puede provocar confusión”. (2 alunos)</i></p> <p><i>“Porque ocurren pequeños errores, cuando se escriben palabras parecidas, pero que no son iguales”.</i></p> <p><i>“Porque muchas veces ocurren errores porque son semejantes, pero no son iguales, por eso ocurren pequeños errores cuando se escriben palabras parecidas que no son iguales”.</i></p> <p><i>“Porque existen los falsos amigos”.</i></p> <p><i>“No, porque muchas veces hay dificultades en comprender algunos aspectos”.</i></p> <p><i>“Porque no ayuda en la comprensión”.</i></p> <p><i>“Porque como es muy semejante podemos equivocarnos”.</i></p>	<p><i>“Nos ayuda en la comprensión”.</i></p>

<p><i>“Porque puede provocar algunos equívocos”.</i></p> <p><i>“Porque también podemos equivocarnos debido a la semejanza con el portugués”.</i></p> <p><i>“Porque hay muchas veces dificultades en comprender algunos aspectos”.</i></p> <p><i>“No ayuda en la comprensión”.</i></p>	
---	--